



Universidade de Aveiro

2018

Departamento de Educação e
Psicologia

**LILIANA CRISTINA
FERREIRA DA SILVA
RELVA**

**Diferenciação pedagógica na aula de Inglês no 1º ciclo
do Ensino Básico**



Universidade de Aveiro

2018

Departamento de Educação e
Psicologia

**LILIANA CRISTINA
FERREIRA DA SILVA
RELVA**

**Diferenciação pedagógica na aula de Inglês no 1º ciclo
do Ensino Básico**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este relatório de estágio ao Yannick Semedo Spencer Lopes, por ser a pessoa especial que me diz sempre “Tu consegues fazer mais do que aquilo que tu pensas”, por ser quem me apoia sempre acima de tudo e de todos sem nunca duvidar das minhas capacidades e dos meus sonhos, e por ser uma inspiração de luta, coragem e me lembrar o que realmente importa nesta vida tão curta e tão frágil.

o júri

presidente

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

vogal

Doutora Sandra Jones Mourão
Professora auxiliar convidada da Universidade Nova de Lisboa

vogal

Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Filomena Martins, pelo trabalho em equipa, pelas discussões produtivas, por puxar sempre por mim durante a fase mais difícil da minha vida, por me dar sempre força para continuar, e por todo o seu lado humano, empático, compreensivo e paciente. Sem ela, este trabalho não seria possível de concretizar.

A todos os professores do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, por todo o conhecimento que transmitiram e por me ajudarem sempre que precisei.

Ao Agrupamento, por me ceder uma das suas escolas para realizar o meu estágio.

Ao professor Titular, por se mostrar sempre atencioso e disponível.

À professora Cooperante, por me ter recebido de braços abertos e ter apoiado todas as minhas ideias.

Aos meus alunos, por terem participado na minha jornada, por me concederem a certeza de que é este o meu propósito neste mundo, e por terem ganho um lugar no meu coração.

À Ana Paula, minha companheira de estágio, que foi um apoio incrível tanto dentro da sala de aula como fora dela, colaborando comigo em absolutamente tudo, refletindo, e “puxando-me para cima” nos momentos mais difíceis, em que os problemas pessoais se cruzaram com o estágio.

Aos meus pais, Paula e Manuel, restantes familiares, colegas de mestrado e amigos, que estiveram sempre ao meu lado, e que me motivaram e apoiaram ao longo deste árduo caminho.

palavras-chave

Diferenciação pedagógica, inteligências múltiplas, estilos de aprendizagem, plano individual do aluno, ensino de Inglês no 1º CEB

resumo

Os professores deparam-se, cada vez mais, com turmas heterogêneas, o que significa um maior desafio. No entanto, também atualmente, mais do que nunca, os professores têm acesso facilitado ao conhecimento, técnicas, estratégias e materiais necessários para enfrentar esse mesmo desafio, de modo a atender à diversidade de alunos e às suas diferentes motivações e estilos de aprendizagem.

Desta forma, este estudo, com características de investigação-ação, realizado a partir de um projeto de intervenção didática desenvolvido na aula de Inglês de uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo Ensino Básico, teve como objetivo nuclear conhecer as percepções dos alunos acerca dos seus próprios modos de aprendizagem e sobre as atividades que são mais adequadas à sua forma de aprender. O conhecimento destas percepções constitui um importante primeiro passo para o professor poder exercer a diferenciação pedagógica na sua sala de aula.

Portanto, o presente relatório de estágio assenta num estudo em que se pretendeu investigar quais as inteligências predominantes na turma, de modo a adequar o processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente as atividades e recursos, a essas mesmas inteligências percecionadas quer pelos alunos, quer pela professora estagiária, através da observação e interação com os alunos em aula de Inglês. Os dados foram recolhidos através de questionários, planos individuais e desenhos das crianças e observação participante. Os dados recolhidos permitiram adaptar as estratégias, atividades e recursos didáticos aos diferentes tipos de inteligências, procurando, deste modo, respeitar as capacidades e competências individuais de cada aluno, no sentido de dar respostas diferenciadas às necessidades de aprendizagem identificadas na turma.

keywords

Pedagogical differentiation, multiple intelligences, learning styles, individual student's plan, English teaching for primary school

abstract

Nowadays, more and more, teachers deal with heterogeneous classes, which means a bigger challenge. However, also at this moment, more than ever, teachers have the easy access to the knowledge, techniques, strategies and materials needed to face this challenge as a way of answering the student's diversity and their different motivations and learning styles.

Therefore, the main goal of this study with action-research characteristics, executed from an educational intervention project developed in a year four class of primary school, was to understand how the student's perceptions about their own learning styles and which activities fit them better. The knowledge of these perceptions is an important first step so that the teacher can wield the pedagogical differentiation in his/her classroom.

Consequently, this internship report offers an investigation of which intelligences prevail in the English class, to adequate the teaching process, namely activities and resources, to those same intelligences precepted either by the students or by the teacher, through the observation and interaction with the students. The data was gathered through questionnaires, individual student's plans, children's drawings and participant observation. The gathered data allowed to adapt the strategies, activities and didactic resources to the different types of intelligences. Trying this way to respect the abilities and individual competences of each student to give differentiated answers to the learning needs identified in the class.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Índice de figuras | 17 |
| Índice de tabelas | 18 |
| INTRODUÇÃO | 20 |
| CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 23 |
| 1.1 – Diferenciação Pedagógica..... | 23 |
| 1.1.1 – Em busca de uma definição | 23 |
| 1.1.2 – Porquê diferenciar? | 25 |
| 1.1.3 – Como diferenciar? | 28 |
| 1.2 – A Teoria das Inteligências Múltiplas – Tipos de Inteligência e Atividades de Aprendizagem | 32 |
| 1.2.1 – Inteligência Linguístico-Verbal | 34 |
| 1.2.2 – Inteligência Lógico-Matemática | 34 |
| 1.2.3 – Inteligência Visual-Espacial..... | 35 |
| 1.2.4 – Inteligência Cinestésico-Corporal..... | 35 |
| 1.2.5 – Inteligência Musical | 36 |
| 1.2.6 – Inteligência Interpessoal..... | 36 |
| 1.2.7 – Inteligência Intrapessoal..... | 37 |
| 1.2.8 – Inteligência Naturalista | 37 |
| 1.3 – A Diferenciação Pedagógica e o Ensino de Inglês | 41 |
| CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO | 43 |
| 2.1 – Metodologia de Investigação | 43 |
| 2.2 – Questão e Objetivos de Investigação..... | 47 |
| 2.3 – Projeto de Intervenção Educativa..... | 49 |
| 2.3.1 – Caracterização do Contexto Educativo | 49 |
| 2.3.3 – Descrição das Sessões do Projeto..... | 51 |
| SESSÃO I – MIMICKING CLASSROOM LANGUAGE | 53 |
| SESSÃO II – HALLOWEEN | 54 |
| SESSÃO III – WHAT CAN WE DO TO PROTECT THE PLANET? | 56 |
| SESSÃO IV – LET’S PROTECT THE PLANET BY PLAYING OUTSIDE | 57 |
| SESSÃO V – IT’S TIME TO TELL THE TIME | 59 |
| SESSÃO VI – WHAT TIME IS IT? | 60 |
| SESSÃO VII – CHRISTMAS AROUND THE WORLD | 61 |
| 2.4 – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados | 63 |
| 2.4.2 – Videogravação | 64 |
| 2.4.3 – Fotografia | 64 |
| 2.4.4 – Notas de Campo | 64 |
| 2.4.5 – Produções dos Alunos (Desenhos) | 65 |
| 2.4.6 – Inquérito por Questionário..... | 65 |
| CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS | 67 |
| 3.1 – Metodologia de Análise de Dados | 68 |
| 3.2 – Categorias de Análise..... | 70 |
| 3.3 – Análise e Discussão dos Dados | 75 |
| 3.3.1 – Primeira Categoria | 75 |
| 3.3.2. Segunda Categoria | 86 |
| REFLEXÃO FINAL | 90 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 95 |
| ANEXOS | 98 |

| | |
|---|------------|
| Anexo 1 – Fotografias do Centro Escolar | 98 |
| Anexo 2 - Questionário..... | 99 |
| Anexo 3 – Ficha de Informação sobre Pais dos Alunos | 102 |
| Anexo 4 – Primeiro Plano Individual do Aluno..... | 103 |
| Anexo 5 – Segundo Plano Individual do Aluno | 107 |
| Anexo 6 – Fichas de trabalho da sessão a 9 de novembro | 112 |
| Anexo 7 – Behaviour Chart construído em pares | 114 |
| Anexo 8 – Halloween Flashcards..... | 115 |
| Anexo 9 – Ficha da Sessão V..... | 116 |

Índice de figuras

| | |
|---|------|
| Figura 1 - Zonas de Desenvolvimento de Vygotsky..... | p.28 |
| Figura 2 - Pontos onde pode incidir a Diferenciação Pedagógica..... | p.29 |
| Figura 3 - Inteligências Múltiplas de Gardner..... | p.33 |
| Figura 4 - Espiral de Lewin..... | p.44 |
| Figura 5 – Fotografia da Sessão II [1]..... | p.55 |
| Figura 6 – Fotografia da Sessão II [2]..... | p.55 |
| Figura 7 – Fotografia da Sessão III [1]..... | p.56 |
| Figura 8 – Fotografia da Sessão III [2]..... | p.56 |
| Figura 9 – Fotografia da Sessão IV..... | p.58 |
| Figura 10 – Fotografia da Sessão V [1]..... | p.59 |
| Figura 11 – Fotografia da Sessão V [2]..... | p.59 |
| Figura 12 – Fotografia da Sessão VI..... | p.60 |
| Figura 13 – Fotografia da Sessão VII [1]..... | p.61 |
| Figura 14 – Fotografia da Sessão VII [2]..... | p.61 |
| Figura 15 – Desenho do aluno A1..... | p.76 |
| Figura 16 – Desenho do aluno A2..... | p.76 |
| Figura 17 – Desenho do aluno A4..... | p.77 |
| Figura 18 – Desenho do aluno A5..... | p.78 |
| Figura 19 – Desenho do aluno A6..... | p.78 |
| Figura 20 – Desenho do aluno A8..... | p.79 |
| Figura 21 – Desenho do aluno A9..... | p.80 |
| Figura 22 – Desenho do aluno A10..... | p.80 |
| Figura 23 – Desenho do aluno A13..... | p.81 |
| Figura 24 – Desenho do aluno A14..... | p.82 |
| Figura 25 – Desenho do aluno A16..... | p.83 |
| Figura 26 – Desenho do aluno A17..... | p.83 |

Índice de tabelas

| | |
|--|-------|
| Tabela 1 – Indicadores dos Tipos de Inteligência..... | p.38 |
| Tabela 2 – Temas e conteúdos lecionados por mim..... | p.52 |
| Tabela 3 – Síntese da Sessão I..... | p.53 |
| Tabela 4 – Síntese da Sessão II..... | p.55 |
| Tabela 5 – Síntese da Sessão III..... | p.57 |
| Tabela 6 – Síntese da Sessão IV..... | p.58 |
| Tabela 7 – Síntese da Sessão V..... | p.60 |
| Tabela 8 – Síntese da Sessão VI..... | p.61 |
| Tabela 9 – Síntese da Sessão VII..... | p.62 |
| Tabela 10 – Síntese da Categoria A..... | p.71 |
| Tabela 11 – Síntese da Categoria B..... | p.73 |
| Tabela 12 – Síntese dos tipos de inteligência predominantes em cada aluno..... | p. 84 |
| Tabela 13 – Atividade de preferência dos alunos..... | p.86 |
| Tabela 14 – Síntese da preferência dos alunos e descrição das atividades/recursos respetivos a essa referência..... | p.88 |

INTRODUÇÃO

A temática da Diferenciação Pedagógica tem um significado especial para mim, tornando-se mais significativo poder construir conhecimento sobre este tema educativo, investigando-a, na medida em que se trata de algo em que acredito e algo para o qual eu própria quero contribuir como professora. Este tema tem vindo a representar um desafio para todos os professores de todo o mundo. Assim como refere Heacox (2006), para os professores é muito difícil lidar com o leque de necessidades dos alunos, desde o seu passado até aos seus estilos de aprendizagem. Possuímos atualmente muito mais conhecimentos do que os nossos predecessores para entender porque alguns alunos aprendem mais rápido do que outros, ou porque alguns alunos têm de se esforçar mais do que outros. São muitos os fatores que influenciam a aprendizagem, como por exemplo os fatores socioeconómicos e familiares ou o acesso a recursos.

Concordo, portanto, com a autora, no que concerne ao facto de que todos os nossos conhecimentos e informações, atualmente, podem e devem ser usados a favor dos alunos adaptando as atividades de ensino às suas necessidades, personalidades e estilos de aprendizagem.

Considero que seja importante, em primeiro lugar, o professor ser compreensivo e atento, bem como ter consciência das diferenças de cada aluno individualmente. As escolas têm de aprender a responder às necessidades de cada aluno, em vez de os tratar como se fossem um grupo homogéneo de pessoas, que pensam, sentem e vivem exatamente da mesma maneira.

Recuando ao tempo em que fui aluna na escola, posso dizer que a diferenciação pedagógica não esteve muito presente nas práticas dos meus professores e que isso me afetou. Em disciplinas como Matemática e Físico-Química sempre senti muitas dificuldades e o meu ritmo era mais lento, e em disciplinas como Português e Inglês por vezes até me sentia aborrecida de tão vagaroso que parecia o ritmo da aula. Ou seja, eu precisava de ter sido mais estimulada nas disciplinas em que não tinha dificuldades e mais apoiada nas disciplinas em que tinha muitas dificuldades. Quando frequentei o 1º Ciclo, lembro-me de aprender a divisão dos números e de começar a chorar, e perguntar à professora se não havia outra forma de fazer as “contas de divisão”, ao que ela me respondeu que ela tinha de ensinar “daquela forma” e que nós tínhamos de aprender “daquela forma”. Mais tarde,

no 7º ano de escolaridade, seguiram-se muitas notas negativas a Matemática, mas isso não acontecia porque eu não me esforçava ou não me aplicava. No 8º ano de escolaridade, numa aula de Físico-Química em que a professora estava a fazer perguntas a vários alunos, não tendo medo de participar pois tinha a percepção de que era interagindo com a professora que eu aprendia melhor, respondi, mas incorretamente. Reagindo à minha resposta incorreta, a professora chamou-me “burra” em frente da turma inteira, o que consequentemente me fez sair da sala a chorar. Senti-me de facto burra, até que na aula seguinte, de Francês, recebi uma nota “Muito Bom”. Esta diferença de aproveitamento entre duas áreas tão diferentes fez-me refletir. Comecei a indagar porque é que eu tinha tantas dificuldades em certas disciplinas quando noutras era tudo tão simples. Daí o meu interesse em procurar soluções para dar resposta a estes pensamentos.

Introduzo o meu relatório com este pequeno relato pessoal, pois toda esta experiência como aluna e todo este processo de introspeção fez-me sentir confusa e marcou bastante a minha infância e adolescência, bem como todo o meu percurso posterior como aluna universitária, influenciando assim os meus níveis de confiança e autoestima, para além de ter causado em mim uma aversão a tudo o que engloba números que ainda hoje perdura. Espero assim, com este projeto com características de investigação-ação, aprender como ensinar diferente, a diferentes alunos e mostrar a importância de o professor conhecer as percepções que os alunos têm sobre os seus próprios estilos de aprendizagem, bem como relacioná-los com os tipos de inteligência, adequando as atividades de sala de aula aos mesmos. Esta importância está expressa nas palavras de Allan e Tomlinson (2002) quando afirmam que “todos estes alunos têm direito de esperar professores interessados que estejam dispostos a aceitar os estudantes tal como eles são, conduzindo-os ao longo de percursos de aprendizagem, o mais longe e o mais rápido possível” (p. 12).

Então, este relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, apresenta três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Fundamentação Teórica”, procuro enquadrar tematicamente o meu estudo, explicando em que consiste a diferenciação pedagógica, e mais especificamente os conceitos de “Teoria das Inteligências Múltiplas” e “Estilos de Aprendizagem” que estão interligados e que foram usados como base do meu projeto de investigação-ação. No segundo capítulo, intitulado “Enquadramento Metodológico do Estudo”, procuro

esclarecer qual a metodologia de investigação adotada e qual o enquadramento curricular do projeto de intervenção no âmbito do estágio, bem como mostrar uma descrição pormenorizada das aulas que lecionei e definição de instrumentos e métodos de recolha de dados, como por exemplo um inquérito inicial feito aos alunos, e dois planos individuais do aluno, realizados em momentos diferentes do estágio, com o propósito de descobrir quais os tipos de inteligência que predominam na turma, a fim de adequar as estratégias e atividades como professora, e de dar uma oportunidade aos alunos de refletirem sobre os estilos de aprendizagem em que melhor se encaixam . No terceiro capítulo procedo à apresentação, análise e discussão dos dados, indicando o método escolhido e os procedimentos. Por fim, reflito acerca de todo este percurso, mencionando limitações e sucessos alcançados, e aquilo em que contribuiu para me desenvolver pessoal e profissionalmente.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo procederei à contextualização do projeto no âmbito da temática da diferenciação pedagógica através da teoria das inteligências múltiplas e dos estilos de aprendizagem. Por este motivo, o capítulo divide-se em três pontos correspondentes aos três tópicos mencionados. Assim, num primeiro momento abordarei o conceito de diferenciação pedagógica buscando uma definição, explicitando o porquê da necessidade de diferenciar o ensino e mencionando algumas estratégias a aplicar em contexto formal de ensino-aprendizagem. Num segundo momento, abordarei o conceito de inteligências múltiplas esclarecendo especificamente cada uma das inteligências. E num terceiro momento abordarei os estilos de aprendizagem que mais se adequam a cada uma das inteligências.

1.1 – Diferenciação Pedagógica

1.1.1 – Em busca de uma definição

Com o começo da massificação escolar, a partir da década de 60 do século XX, cada vez mais as turmas deixaram de ser homogêneas e, conseqüentemente, surgiram questões a este “modelo institucional uniformista”. Rodrigues (2003), a este propósito, refere que por este sistema se ver confrontado com “públicos totalmente diferentes e internamente diversos”, mas sem vista de alterações a este “modelo organizacional antigo”, a escola mostrou-se incapaz de lidar com a função que lhe incumbia, ou seja, “garantir basicamente que os estudantes que a frequentam aprendem aquilo que a escola está socialmente encarregada de garantir como aprendizagem a obter através do currículo escolar.” (Rodrigues, 2003, p.154)

Deste modo, apenas nos anos 80, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola começou a suprir as diferentes necessidades dessa diversidade de indivíduos, e assim também os alunos com deficiências ou algum tipo de necessidades educativas especiais passaram a ser incluídos no sistema educativo português. Por esta altura, o ensino e os professores tiveram de dar resposta a estas mudanças. No entanto, hoje sabemos que não

são apenas os alunos com necessidades educativas especiais que necessitam de um ensino diferenciado, e sabemos que após esta mudança de pensamento sobre o que as pessoas entendem por “o que é aprender”, “o que é ensinar” e “como se aprende e se ensina”, bem como após investigação na área da educação, a diferenciação começa a ser encarada de outro modo e passa a “ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma actividade pessoal” (Pinto, 2007 in Santos, 2009, p.2). Com isto, pode o autor querer mostrar que o professor necessita de refletir sobre si mesmo e sobre as suas estratégias, adotando uma atitude de “tentativa-erro” e, assim, com as suas experiências, ir decidindo aquilo que funciona ou não funciona.

Assim como refere Niza (2000), há três episódios históricos bastante importantes e significativos que marcam a luta por um ensino diferenciado em todas as escolas: a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que “reconhece a cada cidadão o direito ao acesso a uma educação escolar básica e o consequente direito ao sucesso no decurso da sua frequência. O que implica a instituição, os professores e todos os parceiros que possam vir a aliar-se para a construção deste desígnio de igualdade e de justiça” (p. 39); o Acordo de Jomtien de 1990 que “assumido por Portugal, propõe-se garantir uma educação básica para todos numa escola para todos. Desenvolve-se entre nós através do Programa de uma Educação para Todos (PEPT), nalgumas escolas, através de projectos sujeitos a candidatura” (p. 39-40); e a Declaração de Salamanca de 1994 que “assinada por Portugal em 1994, com mais 91 países e 25 organizações internacionais, reconhece que «cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias», e que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares: trata-se da orientação inclusiva que tem vindo a estender-se pelo mundo fora através de escolas inclusivas” (2000, p. 40). E ainda mais recentemente, foi publicado em julho deste ano o Decreto-Lei nº 54/2018 referente à educação inclusiva, que reforça a garantia da inclusão de todos os alunos, expondo

“o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (Diário da República, 2018).

E reforça também a importância do direito que todas as crianças têm às suas capacidades e competências serem exploradas,

“mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Diário da República, 2018).

Deste modo, chegamos hoje então a um ponto em que absolutamente todas as crianças têm direito à escolaridade, e, por isso mesmo, o professor tem de focar-se nos aspetos que pode modificar e não naqueles sobre os quais não tem controlo. Deve restringir-se primeiro à sua sala de aula e começar aí, alterando tendo em atenção

“o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno (...) progresso dos alunos no contínuo de aprendizagem – o que eles já sabem e o que eles precisam de aprender. Responde às suas maneiras preferidas de aprender e permite-lhes demonstrar o que já aprenderam, de formas que aproveitam ao máximo os seus pontos fortes e interesses” (Heacox, 2006, p.11)

É por esta razão que podemos concluir que a diferenciação pedagógica se resume ao facto de nós, como professores, podermos responder de forma eficaz às necessidades de cada aluno, considerando que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, bem como não têm todas as mesmas características nem aptidões. Sendo assim, diferenciar é dar a todos os alunos a possibilidade de serem bem-sucedidos e criar condições para que aprendam.

1.1.2 – Porquê diferenciar?

Como já referido previamente, todos os alunos (todas as pessoas) possuem diversas formas de pensar e de estabelecer relações entre aquilo que sabem e aquilo que aprendem de novo. Cada pessoa apresenta umas capacidades mais desenvolvidas do que

outras, e é dessa forma que nos distinguimos uns dos outros. É isso que torna cada um de nós único, que nos faz escolher diferentes carreiras e seguir diferentes caminhos. Se não fosse esse o caso, não existiriam tantos candidatos para cursos diferentes nas universidades e não existiriam pessoas que optam, voluntariamente, por nem passar pela universidade, seguindo outros interesses que não de foro acadêmico.

Então, é precisamente por causa dessas diferentes capacidades que nos distinguem que, “no sentido de uma escola para todos, deve-se valorizar as crianças e convencê-las das suas potencialidades, promovendo formas de ensino que sejam as mais adequadas às suas características e necessidades” (Melo, 2011, p.30). A escola tem a missão de motivar os alunos para a aprendizagem e de fazer com que todos aprendam. Deve também ter um papel em formar pessoas confiantes com um nível alto de autoestima, pois é necessário construir confiança nas nossas capacidades desde cedo. Todos os alunos são capazes de algo extraordinário, dentro das suas próprias capacidades e competências. A escola deve ajudá-los a perceber quem são, em quem é que se querem tornar, deve apoiá-los de todas as formas para que possam descobrir qual o seu verdadeiro potencial, usando as estratégias adequadas (diferenciadas) para que todos se realizem, explorando esse potencial que lhes é próprio.

A este propósito, Melo lembra que

“Bloom demonstrou que são poucas as crianças afastadas do sucesso educativo por falta de desenvolvimento intelectual e que, pelo contrário, a maioria das crianças [...] é capaz de aprender conteúdos complexos, desde que haja uma adequação da organização escolar e das práticas pedagógicas às características dos alunos” (Boal et al., 1996 in Melo, 2011, p.32).

Deste modo, se o professor conseguir fazer os seus alunos refletirem sobre si mesmos, as suas competências, as formas como melhor aprendem e identificar quais atividades se adaptam melhor a cada um, já dará o primeiro passo para um maior sucesso escolar. Portanto, a resposta à pergunta “Porquê diferenciar?” é simples: o sucesso de cada aluno depende da diferenciação pedagógica, se queremos que a educação seja justa. A individualidade de cada aluno não pode ser ignorada e o reconhecimento das diferenças implica aceitá-las e criar ambientes em que estas sejam favorecidas e que não constituam um motivo de insucesso escolar.

Considerando agora a teoria socio-construtivista de Vygotsky, percebemos que é na

interação com os outros (mais competentes) que as pessoas se apropriam de novas formas de pensar e de fazer, e que aquilo que uma pessoa faz com a ajuda do outro, futuramente irá conseguir fazê-lo sozinha. Sendo assim, as melhores formas de apoiar a aprendizagem e desenvolvimento acontecem quando estão em presença diferentes formas de pensar e de agir, criando-se um desafio ou conflito cognitivo. Para Vygotsky, cada criança tem uma Zona de Desenvolvimento Proximal, que significa

“a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz” (cf. Vygotsky, 1988: 133)” (Vygotsky, 1988, p. 133, in Baquero, 1998, p.97)

Por conseguinte, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) consiste em três níveis de aprendizagem (que podem ser visualizados na figura abaixo): o nível de Desenvolvimento Real, que é o resultado de ciclos desenvolvimentais já completados e caracterizado pela resolução de problemas de forma autónoma, ou seja, é aquilo que a criança já sabe e que consegue fazer sozinha. De seguida, existe o nível de desenvolvimento proximal, que é determinado pela resolução de problemas sob a orientação do adulto ou colaboração de pares mais capazes, ou seja, aquilo que é difícil demais para a criança conseguir fazer sozinha, mas que consegue aprender se for através do “andaimamento” (ou *scaffolding*), prestando o apoio de que necessita para atingir a sua ZDP. Isto consegue-se através da mobilização do interesse da criança e promovendo a sua implicação ou envolvimento na atividade, desafiando-a e apoiando-a perante dificuldades, e dando-lhe mais espaço de autonomia à medida que a criança ganha mais competências. Por fim, existe o nível de desenvolvimento potencial, que representa o que está ainda fora do alcance da criança em desenvolvimento, ou seja, aquilo que a criança ainda não sabe, mas que poderá atingir no futuro.



Figura 1 - Zonas de Desenvolvimento de Vygotsky (imagem retirada de: <https://educandooamanha.blogspot.com/2016/07/drops-pedagogia-vygotsky-e-zona-de.html>)

Sendo assim, o nível de desenvolvimento real pode trazer tédio e o nível de desenvolvimento potencial pode trazer ansiedade, por isso, o ideal é o professor trazer propostas que estejam ao alcance da criança, mas ligeiramente acima do que é capaz de fazer nesse momento, para a motivar, ajudando-a de acordo com as suas necessidades, sempre que não é capaz de fazer sozinha. Esta teoria ajuda a perceber que cada criança está num nível de aprendizagem e de desenvolvimento diferente, relevando a importância da diferenciação pedagógica para a criança poder evoluir mediante aquilo de que é capaz.

A este propósito Gardner refere que acredita que não temos uma única inteligência, ou seja, refere que existem várias capacidades para organizar os pensamentos e coordená-los com as nossas ações. Segundo Gardner existem então “oito tipos de capacidades cognitivas que, ainda que trabalhem conjuntamente, podemos desenvolver de forma diferente, dependendo das nossas circunstâncias pessoais e ambientais” (Gardner, in Molina, 2015, p. 116).

1.1.3 – Como diferenciar?

A diversidade numa sala de aula pode estar presente em vários aspetos, como por exemplo as capacidades cognitivas, os estilos de aprendizagem, os fatores socioeconómicos e familiares, a disponibilidade, o ritmo de aprendizagem, influências de

sexo, influências culturais e/ou étnicas, a forma como os alunos valorizam a aprendizagem e a confiança na capacidade para aprender.

Segundo Allan e Tomlinson (2002), há três pontos onde a diferenciação de práticas educativas pode incidir, como podemos ver na figura abaixo (adaptada de Allan & Tomlinson, 2002).

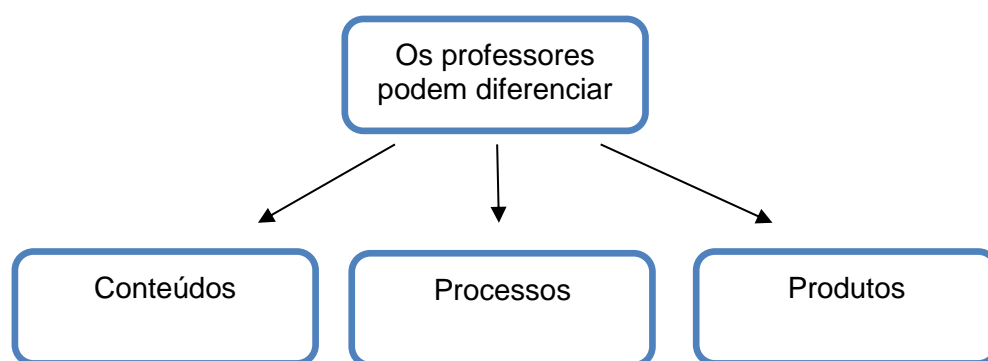


Figura 2 – Pontos onde pode incidir a Diferenciação Pedagógica (esquema adaptado de Allan & Tomlinson, 2002)

A diferenciação pedagógica pode incidir nos conteúdos, que “consistem em factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências relacionados com uma disciplina, bem como os materiais que permitem aceder a esses elementos” (Allan & Tomlinson, 2002, p. 21), ou seja, em tudo aquilo que o professor planificar para a sua aula. Neste ponto, uma das sugestões para diferenciar ao nível dos conteúdos é o professor facultar aulas de apoio aos alunos, por exemplo.

A diferenciação pedagógica pode também incidir no processo, que “é a forma como o aluno atribui um significado a algo, compreende e detém os factos, conceitos, generalizações e competências-chave de uma dada disciplina” (Allan & Tomlinson, 2002, p.23), ou seja, passa pela forma como os alunos entendem e processam os conteúdos. Neste ponto, uma das sugestões é o professor apresentar a mesma atividade com diferentes níveis de dificuldade, a diferentes alunos, de acordo com os seus ritmos e níveis de aprendizagem, ou dependendo dos interesses do aluno.

A diferenciação pedagógica pode ainda incidir nos produtos, que são “os itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo” (Allan & Tomlinson, 2002, p. 23), ou seja, a avaliação das aprendizagens, seja ela quantitativa ou qualitativa. Esta

“demonstração” pode ser feita com recurso a um portfólio, ou pedir aos alunos para expressarem aquilo que aprenderam da forma que se sentirem mais confortáveis (escrita, oral, etc.). Por isso, o professor pode diferenciar tanto os conteúdos, como o processo, como os produtos, mas tudo isto depende também da receptividade, do interesse e do perfil de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, Heacox (2006) apresenta-nos um processo de duas etapas para implementar a diferenciação pedagógica, em que primeiramente “o professor analisa o grau de estímulo e de variedades nos seus planos de ensino atuais” (p.12) e em segundo lugar “o professor modifica, adapta ou elabora novas abordagens de ensino em resposta às necessidades, interesses e preferências de aprendizagem dos alunos” (ibidem).

Um bom ponto de partida para um ensino diferenciado é conhecer os alunos e entender quais as especificidades de cada um, proporcionando ao professor descobrir em que ponto estão os alunos, seja em questão de preferências ou outra questão que o professor queira analisar para poder adaptar as suas atividades. Santana (2000) menciona dois exemplos que creio serem bastante pertinentes, visto que podem ser aplicados a qualquer disciplina, mas em particular ao Inglês no 1º CEB. Um destas estratégias é o Plano Individual de Trabalho (PIT) que é “da responsabilidade de cada aluno, é planificado individualmente no início da semana e avaliado individual e colectivamente no final da semana. É o registo contínuo e sistemático que permite a cada aluno a condução do seu próprio processo, através de uma permanente regulação no grupo” (Santana, 2000, p. 32). Também Niza (1998) define o Plano Individual de Trabalho como

“uma espécie de mapa das atividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola” (p. 93).

Outra estratégia que Santana (2000) sugere é o Diário de Turma que segundo o mesmo é “constituído por 4 colunas, é onde os alunos podem, livremente e em qualquer altura do dia, escrever aquilo de que gostaram ou não gostaram, as suas sugestões e as realizações que consideraram mais relevantes” (Santana, 2000, p.32). Se o professor fizer uso destes instrumentos, poderá seguir periodicamente os alunos de forma a ele próprio e

também os alunos terem consciência daquilo de que são capazes e do que cada um precisa de trabalhar mais ou não (em relação ao que se faz individualmente). Em relação ao que os alunos fazem em grupo, também ajuda no sentido em que “o conhecimento e a aceitação dos outros que cada um vai adquirindo permite-lhe a potencialização e a valorização dos saberes mútuos e a ajuda nas suas dificuldades” (Santana, 2000, p. 33).

Considerando estas duas últimas estratégias, o Plano Individual do Aluno e o Diário de Turma, podemos concluir que o PIT está mais relacionado com o conceito das inteligências múltiplas de Gardner, pois permite ao professor seguir o aluno individualmente, podendo perceber quais as inteligências que predominam num aluno em particular. O Diário de Turma, por sua vez, relaciona-se mais com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, visto que permite o tal apoio e colaboração de outra pessoa, neste caso os colegas de turma, com ajuda do professor, para alcançar as metas desejadas.

1.2 – A Teoria das Inteligências Múltiplas – Tipos de Inteligência e Atividades de Aprendizagem

Howard Gardner, Professor de Educação na Universidade de Harvard, quebrou o padrão de definição de inteligência no momento em que apresentou a sua Teoria das Inteligências Múltiplas, como o próprio diz, “this theory challenges the classical view of intelligence that most of us have absorbed explicitly (from psychology or education texts) or implicitly (by living in a culture with a strong but possibly circumscribed view of intelligence” (Gardner, 1993, p.5). Podemos então considerar que foi um momento bastante importante para o mundo da Educação, pois passou-se a conceber que não existem pessoas pouco inteligentes ou mais inteligentes, e sim que todas as pessoas desenvolvem mais alguns tipos de inteligência do que outros, dentro de um espectro de várias inteligências que todos possuímos. Como referem Campbell et al., “cada aluno é único e todos, a seu modo, oferecem contribuições valiosas para a cultura humana” (2000, p.21). Por este motivo é que

“Restringir os programas educacionais ao predomínio de inteligências linguísticas e matemáticas minimiza a importância de outras formas de conhecimento. Assim, muitos alunos que não conseguem demonstrar as inteligências acadêmicas tradicionais ficam confinados à baixa estima e seus pontos fortes podem permanecer não-percebidos e perdidos, tanto para a escola quanto para a sociedade em geral.” (Campbell et al., 2000, p.21)

Gardner define a inteligência de uma forma particular, libertadora da definição padrão que por tanto tempo dominou e ainda domina. Pelas palavras de Campbell et al. (2000, p.21), Gardner defende que inteligência é “a capacidade para resolver problemas encontrados na vida real”, “a capacidade para gerar novos problemas a serem resolvidos”, e “a capacidade para fazer algo ou oferecer um serviço que é valorizado em sua própria cultura”. Assim sendo, podemos concluir que absolutamente todos os indivíduos têm a sua forma própria de poderem contribuir para a sociedade.

Como podemos verificar na figura abaixo, Gardner divide o espectro da inteligência humana em oito partes, sendo elas a Inteligência Linguístico-Verbal, a Inteligência Lógico-Matemática, a Inteligência Espacial, a Inteligência Cinestésico-Corporal, a Inteligência Musical, a Inteligência Interpessoal, a Inteligência Intrapessoal e a Inteligência Naturalista (como podemos ver apresentadas na figura abaixo). Neste momento está a ser investigado por Gardner um outro tipo de inteligência, a Inteligência Existencial, no entanto decidi trabalhar apenas com as oito inteligências iniciais e excluir a Inteligência Existencial, devido ao facto de a mesma ainda estar a ser alvo de pesquisas e alterações e de não existir muita informação acerca desse tipo.

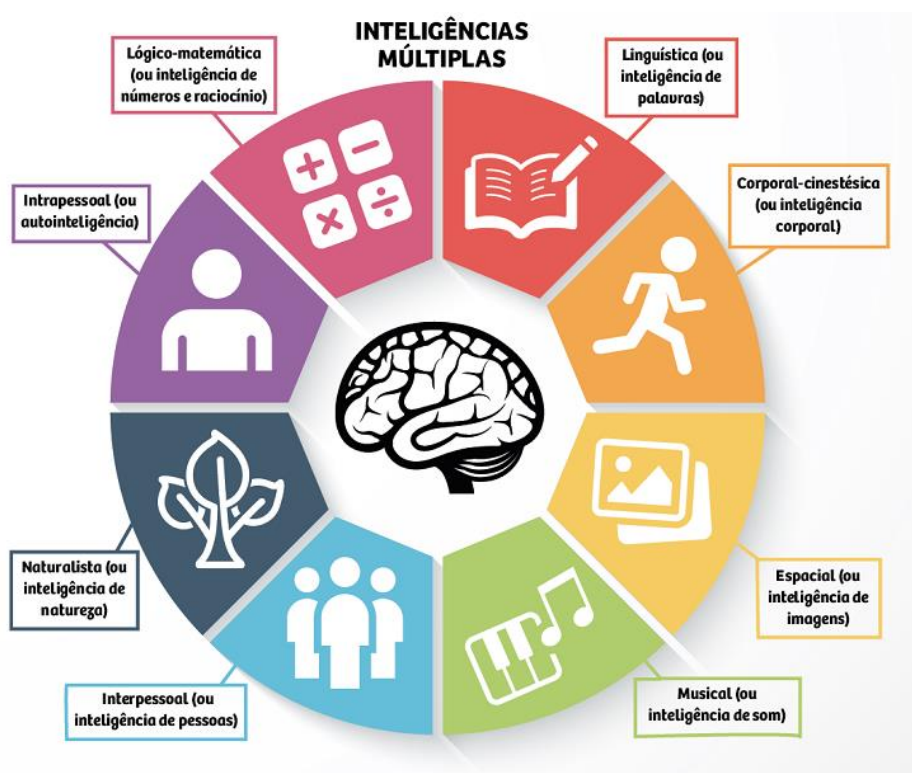


Figura 3 – Inteligências Múltiplas de Gardner (imagem retirada de: <https://www.altoastral.com.br/estilo-de-vida/conheca-teoria-inteligencias-multiphas>)

Podemos assim relacionar os estilos de aprendizagem com os diferentes tipos de inteligências, pois segundo Heacox (2006) “os estilos de aprendizagem são preferências individuais que determinam onde, quando e como cada aluno obtém e processa a informação.” (p.13). Dependendo do tipo de inteligência que predomina no aluno, estas preferências serão diferentes.

Ora vejamos, com seguimento, a apresentação das características de cada inteligência e dos alunos em que predominam essas inteligências, bem como possíveis

atividades de aprendizagem correspondentes aos tipos de inteligências que podem resultar melhor. No fim deste capítulo encontra-se uma tabela síntese (adaptada de Campbell et al., 2000) com indicadores aos quais o professor pode estar atento para entender qual o tipo ou tipos de inteligência que predominam no aluno em questão.

1.2.1 – Inteligência Linguístico-Verbal

DIZER

Este tipo de inteligência está relacionado com a capacidade para utilizar a linguagem para se expressar e com a capacidade para pensar com palavras. Os alunos em que este tipo de inteligência predomina gostam de ler e contam histórias com facilidade, não têm problemas em defender ideias em público e quando o fazem são convincentes. Também têm uma boa capacidade de memorização. Portanto, segundo Molina (2015, p.115), estes alunos aprendem melhor através de textos, pelo uso da linguagem, através de histórias (escrevendo-as, contando-as ou ouvindo-as), da racionalização de ideias, ou através da memorização. Como referem também Campbell et al. (2000, p.22), autores, poetas, jornalistas, palestrantes e locutores exibem graus elevados de inteligência linguística. As atividades mais adequadas para estes alunos podem ser, por exemplo, palavras cruzadas, sopas de letras, redações, comentários de textos ou análise de linguagem. Heacox (2006) acrescenta ainda que estes alunos aprendem melhor a ouvir, falar, ler, discutir e escrever.

1.2.2 – Inteligência Lógico-Matemática

CONTAR

Este tipo de inteligência reside, essencialmente, na capacidade de manipular a razão, a lógica e os números; como refere Heacox (2006), não somente os números da matemática, “mas também os números associados à ciência, aos estudos sociais e às línguas” (p.45). Os alunos em que este tipo de inteligência prevalece estabelecem relações entre informação muito facilmente e gostam de fazer perguntas e de questionar as coisas. Estes alunos também têm uma grande capacidade de detetar padrões. Portanto, segundo Molina (2015), estes alunos aprendem melhor se tiverem a possibilidade de estabelecer relações entre objetos ou se forem colocados perante desafios

estimulantes. As atividades mais adequadas a estes alunos podem ser então, por exemplo, resolver problemas aritméticos, fazer experiências, contestar os fenômenos da natureza, ou trabalhar com formas geométricas e cálculos matemáticos. Estes alunos têm capacidade para, no futuro, entre outras profissões, serem cientistas, matemáticos, engenheiros ou programadores de computação.

1.2.3 – Inteligência Visual-Espacial

DESENHAR

Este tipo de inteligência prende-se com a capacidade de perceber os elementos visuais. Os alunos em que este tipo de inteligência predomina caracterizam-se por o seu pensamento se estruturar em imagens, retendo assim a informação mais facilmente. Segundo Heacox (2006), estes alunos “aprendem melhor se tiverem oportunidade de representar visualmente a matéria (como em gráficos, imagens, sítios da Internet e em diagramas)” (p.45) e Molina (2015) refere ainda que as atividades mais adequadas para estes alunos em que predomina este tipo de inteligência podem ser, por exemplo, fazer puzzles, interpretar gráficos ou imagens, e desenhar.

1.2.4 – Inteligência Cinestésico-Corporal

MOVER

Trata-se de um tipo de inteligência que destaca a capacidade para controlar os movimentos do corpo e a destreza com as mãos. Estes alunos gesticulam bastante, gostam de trabalhar com as mãos e têm uma boa coordenação motora. Portanto, são alunos que gostam de se exprimir através dos movimentos. Heacox (2006) refere ainda que “têm competências bem desenvolvidas no movimento corporal e na motricidade fina e precisam de tocar e de fazer coisas” (p.45). Os alunos que têm este tipo de inteligência mais evidente aprendem melhor através da ação e de atividades manuais, sendo as atividades mais adequadas para eles, como refere Molina (2015), por exemplo, desportos, mímica, manualidades, representação e dança.

1.2.5 – Inteligência Musical

TRAUTEAR

Falamos aqui da capacidade para apreciar e produzir música. Os alunos com este tipo de inteligência caracterizam-se por reconhecerem e memorizarem facilmente melodias, por gostarem de cantar e por serem sensíveis aos sons do ambiente. Os alunos que têm este tipo de inteligência predominante respondem mais facilmente à intensidade, ao ritmo e tonalidades. Gostam de cantar, cantarolar ou tocar instrumentos. Heacox (2006) acrescenta ainda que “estes alunos podem ou não ter competências musicais, porém são muito sensíveis à música” (p.45). Por isso, estes alunos, como refere Molina (2015), aprendem mais facilmente se recordarem a informação cantarolando a mesma. As atividades mais adequadas para eles são seguir ritmos (com palmas, com os pés, com percussão) ou cantar.

1.2.6 – Inteligência Interpessoal

LIDERAR

Este tipo de inteligência confere a capacidade de nos relacionarmos com os outros e de compreendê-los. Portanto, os alunos em que este tipo de inteligência predomina caracterizam-se por gostarem do trabalho em equipa, por terem empatia, gostarem de convivência pacífica, e de comunicar e dialogar. Heacox (2006) refere ainda que “têm grande capacidade mental para motivar os outros, boas competências de organização e de comunicação” (p.45) e que gostam de brincar e trabalhar com outras pessoas. Os alunos com a inteligência interpessoal como predominante aprendem melhor trabalhando em grupo, e as atividades mais adequadas para eles são por exemplo atividades em que possam ouvir e conhecer diferentes pontos de vista ou resolução de conflitos”

1.2.7 – Inteligência Intrapessoal

REFLETIR

Trata-se da capacidade para ter consciência do seu próprio estado interior e, por isso estes alunos caracterizam-se por terem facilidade em reconhecer os seus próprios pontos fortes e fracos, os seus sentimentos, em desenvolverem-se por conta própria e compreenderem o seu papel para com os outros. São também pessoas reflexivas e independentes. São alunos que “aprendem melhor se tiverem tempo para assimilar a informação por si mesmos” (Molina, 2015, p.118) e que aprendem melhor quando lhes é permitido trabalhar sozinhos. Sendo assim, as atividades mais adequadas para eles são, por exemplo, escrever diários ou estabelecer as suas próprias metas.

1.2.8 – Inteligência Naturalista

INVESTIGAR

Este tipo de inteligência confere capacidade para comunicar com a natureza. Com essa capacidade vem o gosto de explorar a natureza. Heacox (2006) refere ainda que as pessoas em que este tipo de inteligência é mais saliente são pessoas que “conseguem ajustar-se, adaptar-se e usar o seu meio ambiente para serem bem sucedidos e sobreviverem” (p.45). Por isso, são alunos que observam o modo de funcionamento de tudo e facilmente manipulam as situações e os ambientes. Portanto, estes alunos “aprendem, sobretudo estabelecendo ligações entre a informação recebida e os vários aspetos da natureza” (Molina, 2015, p.118), bem como quando lhes é pedido que descubram como funciona algo. As atividades mais adequadas para estes alunos são, por exemplo, pesquisas, investigações ou atividades ao ar livre.

Deste modo, a teoria de Gardner sugere que, assim como refere Heacox (2006), todos estes pontos fortes e limitações não afetam somente a maneira como os alunos aprendem, mas também a maneira como podem representar de forma mais adequada aquilo que sabem. Ao conhecer-se a si próprio, o aluno terá o seu percurso escolar mais facilitado, na medida em que isso ajudá-lo-á a escolher como fazer os trabalhos e atividades, e também o ajudará a compreender a maneira mais eficaz de estudar. Como

por exemplo, um aluno em que predomine a inteligência linguístico-verbal provavelmente estudará melhor através da escrita de resumos ou falando sobre a matéria, enquanto que um aluno em que predomine a inteligência visual-espacial, estudará melhor através de esquemas ou imagens.

Para concluir este capítulo, apresento uma tabela-síntese, já mencionada acima, com alguns indicadores que podem ajudar o professor a entender qual o tipo de inteligência que parece predominar nos seus alunos.

Tabela 1 - Indicadores dos Tipos de Inteligência (adaptado de Campbell et al., 2000)

| Tipos de Inteligência | Indicadores |
|---------------------------------|---|
| Inteligência Verbal-Linguística | <ul style="list-style-type: none"> - escuta e responde ao som, ao ritmo, à cor e à variedade da palavra falada; - apresenta habilidade para aprender outros idiomas; - aprende através de escuta, leitura, escrita e discussão; - escuta eficientemente, compreende, parafraseia, interpreta e recorda-se do que foi dito; - escreve eficientemente: compreende e aplica regras de gramática, ortografia, pontuação e usa um vocabulário eficiente |
| Inteligência Lógico-Matemática | <ul style="list-style-type: none"> - reconhece os objetos e a sua função no ambiente; - está familiarizado com os conceitos de quantidade, tempo, causa e efeito; - demonstra habilidade de resolução de problemas lógicos; - percebe padrões e relacionamentos; - levanta e testa hipóteses |
| Inteligência Visual-Espacial | <ul style="list-style-type: none"> - aprende através da visão e da observação, reconhece fisionomias, objetos, formas, cores, detalhes e cenas; - percebe e introduz imagens mentais, pensa através de imagens e visualiza detalhes, usa as |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>imagens visuais como auxílio para recordar informações;</p> <ul style="list-style-type: none"> - decodifica gráficos, tabelas, mapas e diagramas, aprende por meio da representação gráfica ou meios visuais; - gosta de rabiscar, desenhar, pintar, esculpir ou reproduzir de qualquer outro modo objetos em formas visíveis; - cria representações concretas ou visuais da informação |
| Inteligência Corporal-Cinestésica | <ul style="list-style-type: none"> - explora o ambiente e os objetos através do toque e movimento, prefere tocar, manejar ou manipular o que deve ser aprendido; - desenvolve coordenação e um senso de ritmo; - gosta de experiências de aprendizagem concretas, como viagens de campo, construção de modelos ou participação em representações, jogos, reunião de objetos ou exercício físico; - mostra destreza no trabalho realizado com movimentos motores restritos ou amplos; - demonstra equilíbrio, graça, destreza e precisão nas tarefas físicas |
| Inteligência Musical | <ul style="list-style-type: none"> - ouve e reponde com interesse a uma variedade de sons, incluindo a voz humana, os sons ambientais e a música, e organiza esses sons em padrões significativos; - aprecia e busca oportunidades para ouvir música ou sons ambientais no ambiente da aprendizagem; - desenvolve a capacidade para cantar e/ou tocar um instrumento, sozinho ou com outras pessoas; - usa o vocabulário e as notações da música; - aprecia improvisar e brincar com os sons e, quando ouve um segmento musical, pode completar uma frase musical de modo que faça sentido |
| | <ul style="list-style-type: none"> - forma e mantém relacionamentos sociais; |

| | |
|---------------------------|---|
| Inteligência Interpessoal | <ul style="list-style-type: none"> - reconhece e usa várias maneiras de se relacionar com as outras pessoas; - percebe os sentimentos, os pensamentos, as motivações, os comportamentos e os estilos de vida das outras pessoas; - participa de esforços cooperativos e assume vários papéis adequados, desde deixar-se conduzir até liderar atividades em grupo; - influencia as opiniões ou as ações de outras pessoas |
| Inteligência Intrapessoal | <ul style="list-style-type: none"> - tem consciência da sua gama de emoções; - encontra abordagens e modos de expressar os seus sentimentos e pensamentos; - é motivado em definir e lutar pelos seus objetivos; -trabalha independentemente; - administra uma aprendizagem e um desenvolvimento pessoal contínuos |
| Inteligência Naturalista | <ul style="list-style-type: none"> - explora os ambientes humano e natural com interesse e entusiasmo; - procura oportunidades para observar, identificar, interagir ou cuidar de objetos, plantas ou animais; - quer entender “como as coisas funcionam”; - categoriza ou classifica objetos segundo as suas características; - mostra interesse no relacionamento entre as espécies e/ou na interdependência dos sistemas natural e feito pelo homem |

1.3 – A Diferenciação Pedagógica e o Ensino de Inglês

Na conceção de qualquer projeto de intervenção didática importa conhecer e ter em conta os documentos reguladores da prática pedagógica. Neste caso específico refiro-me às *Metas Curriculares de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico*, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEQR), a planificação do agrupamento e o manual adotado, neste caso o “Let’s Rock! 4” da Porto Editora. O projeto foi implementado no 1º período estando planificadas as metas e conteúdos.

Em termos do QEQR (2001), o projeto “Diferenciação Pedagógica na Aula de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico” engloba a competência existencial que “pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles” (p. 32). Todos estes elementos referidos devem ser tidos em consideração na aprendizagem de línguas e, especialmente, tendo em conta a diferenciação pedagógica. O projeto também engloba a competência de aprendizagem que

“mobiliza a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização, e apoia-se em competências de diferentes tipos (...) pode ser concebida como saber como ou estar disposto a descobrir o outro, quer o outro seja outra língua, outra cultura (...)” (p. 33).

Visto um dos objetivos do projeto ser compreender quais os tipos de aprendizagens que melhor se adequam a cada aluno da turma de estágio, a competência de aprendizagem está diretamente ligada à temática do meu projeto de intervenção.

Para além dos documentos já referidos, tive também em atenção as orientações curriculares constantes no *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico - Orientações Programáticas* (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005), nomeadamente as seguintes finalidades:

- “fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;

[...]

- favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer;
- estimular a capacidade de concentração e memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.” (p. 11).

Como podemos ver, estas finalidades do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico assemelham-se bastante às finalidades pedagógico-didáticas já referidas anteriormente e subjacentes ao projeto em questão. É bastante importante para a temática da diferenciação pedagógica os conceitos de interculturalidade e “o Outro” pois se os alunos tiverem respeito e curiosidade em conhecer e descobrir “o Outro”, nomeadamente, terão também maior curiosidade em se descobrirem a si próprios.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

2.1 – Metodologia de Investigação

Mediante o desafio com o qual me deparei, o de preparação de um projeto de intervenção-investigação no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino de Inglês e Seminário de Ensino de Inglês, tive primeiro de entender o que significa a investigação na área da educação. Sendo assim, após as aulas de Seminário sobre o tema “Investigação” e após algumas semanas de observação no contexto de intervenção, decidi que o método de investigação mais adequado para poder compreender seria então um método com características de investigação-ação com vertente qualitativa, apesar do pouco tempo que duraria o estágio pedagógico no contexto-turma.

Portanto o que é, e como surgiu a investigação-ação na área da educação? De acordo com Moreira (2001) “há já algum tempo que a investigação-acção surgiu como método de investigação/estratégia de formação potencialmente conducente a uma maior autonomia e a um maior profissionalismo docente” (p. 25). Por outras palavras,

“O método da investigação acção caracteriza-se pela espiral auto-reflexiva, composta por ciclos de planificação, acção, observação e reflexão. Esta espiral remonta a Kurt Lewin que, em 1944, cunhou a expressão “investigação-acção”. (...) Esta organização circular ou “escada em espiral” (Ebbutt, 1985) permite unir as duas grandes orientações da investigação-acção: a melhoria da prática, através de um melhor entendimento da mesma. Segundo Hopkins (1993), este formato cíclico é muito importante, não como método específico, mas como reconhecimento de que qualquer fase de recolha de informação e sua interpretação só pode ser tentativa, não a resposta final.” (p. 25)

Alarcão (2001) acrescenta ainda, corroborando Moreira, que da investigação-ação o professor tem de retirar novos conhecimentos, tem de ter uma metodologia rigorosa e por último tem de ser pública, senão não é investigação-ação.

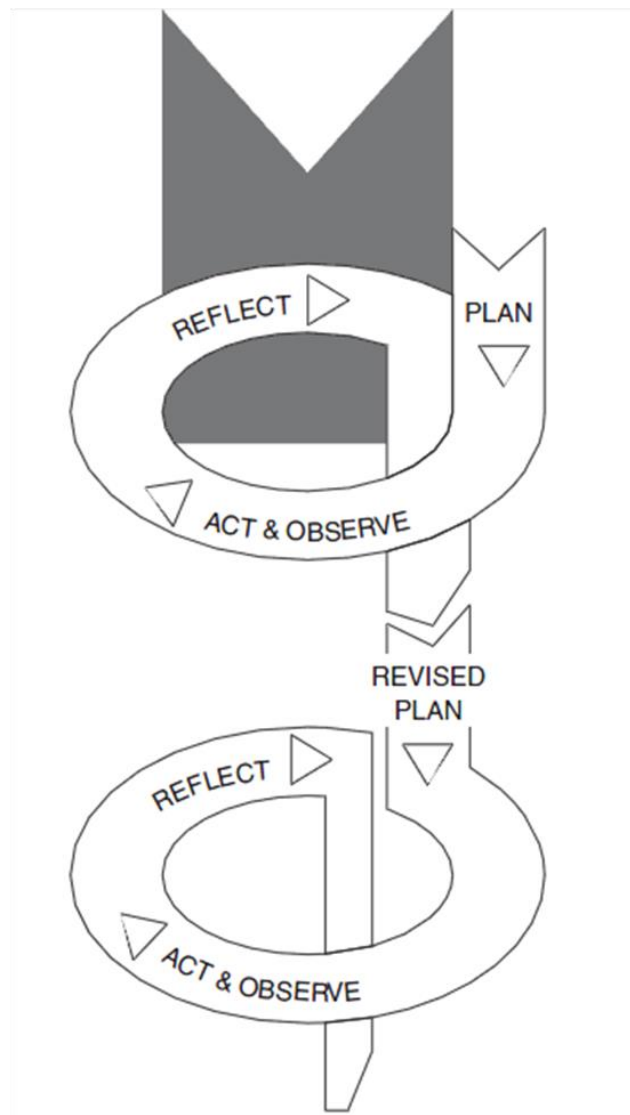


Figura 4 - Espiral de Lewin (retirada de <https://research-methodology.net/research-methods/action-research/>)

Deste modo iniciei o meu projeto seguindo a espiral da investigação-ação (tal como ilustra a figura 4 acima). Primeiramente, sabendo já que a minha turma se tratava de um 4º ano de escolaridade e sabendo o tema do meu projeto, fui pensando nas atividades que poderiam ser feitas. Juntamente vieram ideias do que poderia ser estudado e feito, como por exemplo a teoria das Inteligências Múltiplas, ligando aos estilos de aprendizagem dos alunos, uma vez que era essa a problemática que me interessava trabalhar. Passando então para uma primeira fase da espiral, a fase da Planificação, que no caso do meu projeto decorreu paralelamente à fase de Agir e Observar, pois apesar de haver uma planificação global prévia, tornou-se necessário reajustá-la constantemente à reação dos alunos às

atividades e ter em conta as suas respostas aos inquéritos. Havia, portanto, uma necessidade de adaptação dos planos de aula à medida em que ia agindo e observando. Posteriormente, numa fase de Reflexão, foram identificados os erros e sucessos. No entanto, devido ao tempo limitado de três meses de estágio, só pôde ser completado um ciclo da espiral de investigação-ação, mas estou consciente que o desejável seria após a reflexão existir uma reavaliação da planificação, de modo a iniciar um novo ciclo, para assim serem obtidos melhores resultados.

Porém, dentro do próprio ciclo,

“Por se constituir como um processo dinâmico, composto por ciclos sucessivos, a investigação-acção dirige-se para a melhoria da qualidade do ensino. É um processo auto-avaliativo, isto é, as alterações são continuamente avaliadas à medida que o projecto vai avançando, numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão: cada actividade é sistemática e auto-criticamente implementada.” (Moreira, 2001, p. 39)

Há, assim, uma hipótese de o professor-investigador ir alterando o que for necessário no projeto durante o seu ciclo de investigação-ação em curso. Porquê professor-investigador e não apenas professor? Este conceito tem origem nos anos 60, por Stenhouse, um “professor do ensino secundário e, posteriormente, professor de Educação na Universidade East Anglia no Reino Unido” (Alarcão, 2001, p.22) e mais tarde orientou o Centre for Applied Research in Education” (ibidem). Já vimos anteriormente que os professores estão em constante aprendizagem, e por isso, segundo Stenhouse, “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (ibidem).

Deste modo, Alarcão (2001) define o professor-investigador como alguém que “é capaz de se organizar perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.25), o que não é uma tarefa assim tão simples. É complexo na medida em que, como professores, estamos sempre a deparar-nos com novas situações problemáticas e questionamo-nos sobre elas. No entanto, a maioria fica-se pelo questionar, em vez de chegar à compreensão e solução do problema identificado. E, por outras palavras, Alarcão (2001) refere o mesmo, dizendo

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre

as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais (...) que não se questione sobre as funções da escola (...)” (p.25)

Portanto, o meu intuito como professora-investigadora neste projeto de intervenção de estágio é precisamente definir uma estratégia e testar uma solução para uma situação problemática do ensino.

2.2 – Questão e Objetivos de Investigação

Trabalhar e investigar, assumindo o papel de professora-investigadora, para mim só faria sentido partindo de uma questão de investigação que se reportasse a um problema educativo por resolver: a diferenciação pedagógica - atender a todos os alunos, respeitando-os na sua individualidade, tal como referido no enquadramento teórico. Trata-se ainda de um tema que tem um significado especial para mim e em que eu acredito. Podemos afirmar então que segui o critério da afetividade, segundo Carmo & Ferreira (1998), para definir o objeto de estudo, que “recomenda que a selecção do campo e do tema específico da investigação deva resultar de uma forte motivação pessoal. Ninguém investiga bem um assunto de que não gosta” (p. 46).

Para procurar encontrar respostas didaticamente adequadas à diferenciação pedagógica, depois de definir e circunscrever o objeto de estudo (a diferenciação pedagógica na aula de inglês no 1ºCEB), procedi à planificação de um projeto com características de investigação-ação, a implementar junto de um público do 4º ano de escolaridade, com duração prevista de três meses (entre outubro e dezembro de 2017).

Sendo assim, a minha questão de investigação é a seguinte: como exercer a diferenciação pedagógica na aula de Inglês no 4º ano de escolaridade? E de uma forma mais específica, quais as perceções que os alunos têm sobre como aprendem melhor? Quais as atividades que o professor pode desenvolver para ir ao encontro das necessidades dos alunos? Procuo assim responder como a perceção dos alunos sobre si mesmos e o conhecimento que o professor constrói sobre os alunos constituem o primeiro passo importante para a diferenciação pedagógica.

Pretendo, então, através de um projeto de intervenção abarcando os temas curricularmente previstos e centrado na conceção, desenvolvimento e avaliação de estratégias de diferenciação pedagógica, que os alunos desenvolvam autonomia; reflitam sobre a própria aprendizagem; descubram qual o tipo de atividades que melhor se adequam ao seu tipo de inteligência; adquiram os conhecimentos relativos aos conteúdos programados. E enquanto professora, investigadora da sua própria prática (Alarcão, 2001), o que pretendo retirar deste projeto é aprender como adaptar-me à individualidade de cada aluno; adequar estratégias de ensino consoante aquilo de que o aluno necessita;

como fazer atividades relacionadas com os tipos de inteligência que predominam na turma; como fornecer apoio individual e personalizado; e como incentivar os alunos a valorizarem as suas próprias capacidades.

Concluindo, os objetivos investigativos deste projeto de investigação são:

- compreender e refletir sobre as potencialidades educativas de diferentes tipos de atividades, de forma a promover a diferenciação pedagógica;
- identificar os tipos de inteligência que predominam na turma;
- analisar diferentes comportamentos dos alunos perante diferentes tipos de atividades.

2.3 – Projeto de Intervenção Educativa

2.3.1 – Caracterização do Contexto Educativo

Perante os objetivos de investigação acima identificados, importava conhecer bem o contexto e a turma na generalidade e na particularidade de cada aluno.

Faz sentido caracterizar o contexto educativo pois o aluno interage com todo o meio que o rodeia e isso influenciará a sua personalidade e desempenho na escola. Segundo a tese de Brofenbrenner sobre a Ecologia do Desenvolvimento Humano, e como identifica Portugal (1992), esta tem como ideias principais:

- “o modo como o sujeito é encarado – não como uma tábua rasa moldada por acção do meio mas como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, que se move, reestrutura e recria progressivamente o meio em que se encontra;”

- “a interacção sujeito/mundo caracterizada pela reciprocidade – dado que o ambiente também exerce a sua influência no desenvolvimento do sujeito, tem-se um processo de mútua interacção;”

- “o ambiente que é considerado relevante para o processo de desenvolvimento não se limita ao contexto imediato mas, engloba inter-relações entre vários contextos (...) latos, sociais e institucionais.” (Portugal, 1992, p.37)

Ou seja, este modelo ecológico divide-se em macrossistema (ex: atitudes), exossistema (ex: vizinhança), mesossistema (relação existente entre as pessoas que rodeiam a criança e o ambiente em que se inserem, como o trabalho), e microssistema (ex: escola, família, amigos). As transições ecológicas de sistema para sistema são mais facilitadas quanto mais a criança se sinta apoiada e acompanhada nesse processo pelas suas figuras significativas. Portanto é bastante relevante ter em conta as informações sobre o contexto educativo para poder entender as crianças que ensinamos.

O contexto educativo observado em questão é um Centro Escolar do distrito de Aveiro é o Centro Escolar Nossa Senhora do Pranto, que se insere num agrupamento que foi constituído a 4 de julho de 2012 e que foi considerado um Agrupamento de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e Agrupamento de Referência para

a colocação de docentes na Intervenção Precoce. O concelho em que o Centro Escolar se insere, no geral, é constituído por escolas que foram transformadas em centros escolares modernos e bem equipados.

Quanto ao Projeto Educativo, este agrupamento tem como missão prestar um serviço público no sentido de dotar todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país. Os valores subjacentes a esta missão são o trabalho e sua dignificação; justiça e tolerância, solidariedade e cooperação; responsabilidade e compromisso com o património humano, ambiental e edificado; saúde e bem-estar; liberdade e espírito crítico.

Rege-se também pelos princípios da individualidade e da abertura a outras culturas e ao mundo, pela igualdade, identificando-se por ser uma comunidade inclusiva, que oferece ensino de qualidade, e uma comunidade que colabora com a família e município. É importante referir os valores e princípios deste agrupamento, pois podemos ver claramente que o ambiente é propício para a diferenciação pedagógica.

Quanto ao Projeto Curricular, o Centro Escolar não apresenta um projeto curricular único, mas sim uma planificação curricular para cada docente. Estas encontram-se de acordo com o programa e metas curriculares para o 1º CEB. Em conversa com os professores titulares, foi-nos explicado que no início do ano é elaborada uma tabela onde se apresentam os domínios, subdomínios, o objetivo geral, os vários descritores e uma divisão por períodos letivos, bem como se apresentam também as ofertas complementares e o apoio ao estudo.

Como já foi referido anteriormente, o Centro Escolar além de ter passado por uma remodelação recente, está extremamente bem equipado com recursos pedagógico-didáticos, como por exemplo serviço de apoio aos alunos com dificuldades cognitivas; biblioteca com computadores portáteis; vários livros, DVDs e CDs; e até matraquilhos. É também dotado de um jardim e campo de futebol e basquetebol (podem ser vistas fotografias do espaço no Anexo 1). Todos estes recursos ajudam as crianças a estimularem as suas capacidades e a terem a possibilidade de escolher o que fazer nos seus tempos livres na escola.

O Centro Escolar oferece no 1º ciclo, e “em conformidade com a legislação vigente, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) diariamente, das 16.00 h até às 17.00 h, em

parceria com a entidade promotora, a Câmara Municipal” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019, p.5). Entre as AEC oferecidas ao 4º ano estão: Atividade Física Desportiva (AFD); Música; e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Esta oferta variada permite aos alunos escolherem a(s) atividade(s) que melhor se adequa(m) aos seus interesses, gostos e capacidades.

Segundo a informação recolhida junto do professor titular da turma, e após a fase de observação, constatei que o 4º ano é constituído por 19 alunos, sendo 13 rapazes e 6 raparigas. Através da informação recolhida, podemos também verificar que as habilitações dos pais são maioritariamente apenas até ao ensino secundário. Alguns alunos são mais inquietos do que outros, chegando às vezes a ser malcomportados. Muito poucos alunos estão acima da média do rendimento escolar, mas conseguem acompanhar a aula. Faz parte das suas rotinas permanecer em fila no hall de entrada para que a professora de Inglês os vá buscar e os leve em fila para a sala de aula, e também começar a aula com a música “The Hello Song” (manual *Let’s Rock! 4*) e terminar a aula com a música “The Goodbye Song” (ibidem).

Para observação das características da turma utilizei uma tabela com base nas fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010), juntamente com um documento fornecido pelo professor titular (cf. Anexo 3), com a lista de alunos e informações como data de nascimento, idade, ano de escolaridade, se é repetente, etc.

A sala de aula da turma é bastante espaçosa e é possível ao professor movimentar-se com facilidade. É constituída por mesas de dois lugares, cadeiras, quadro de marcadores, quadro interativo, computador, secretária para o professor, estantes e lavatório. Em relação ao posicionamento dos alunos em sala de aula, os alunos encontram-se virados para o professor em filas (cf. Anexo 1). Podemos dizer que se trata de um ambiente propício e facilitador para o professor exercer a diferenciação pedagógica, tendo tudo aquilo de que necessita.

2.3.3 – Descrição das Sessões do Projeto

O projeto de intervenção que se segue, parte integrante do projeto de investigação-ação, encontra-se dividido em sete sessões. O mesmo foi implementado em todas as aulas

dadas por mim durante o período de estágio, pois a diferenciação pedagógica e os estilos de aprendizagem são um tema que procurámos que presidisse ao desenvolvimento de todas as aulas. Este projeto foi planificado no decorrer do 1º período do ano letivo de 20017/2018, pois não se justificava planificar todas as sessões com maior antecedência, visto que me guiei pelas respostas dos alunos ao primeiro questionário (cf. Anexo 2), que teve como principal objetivo fornecer-me informação relevante para ir adaptando as sessões consoante o que foi descoberto. Neste período coube-me a lecionação dos seguintes temas e conteúdos:

Tabela 2 - Temas e conteúdos lecionados por mim

| Unit 1 – Let’s protect the planet! | Unit 2 – Let’s visit the zoo! |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Números cardinais • Horas • Reciclagem • “Can/Can’t/May” | <ul style="list-style-type: none"> • Animais e sons • Verbo “to be” e “have got” • “a/an/the/and/but” • Christmas |

Para além das sete sessões de intervenção, todas as aulas que observei, lecionadas pela professora de Inglês da turma, também contribuíram igualmente para a construção deste projeto, uma vez que me proporcionaram um maior conhecimento dos alunos. Ocorreram também momentos extracurriculares, com o intuito de preenchimento do inquérito inicial (cf. Anexo 2) e preenchimento de dois planos individuais do aluno (cf. Anexo 5 e 6), um no início do período e outro no fim do período.

Vale a pena ainda ressaltar que foram introduzidos na turma de estágio e na turma da minha colega de diáde um *Weather Chart* e um *Behavior Chart* (feitos por nós), que contribuíram tanto para as componentes de “conhecimento”, como para as componentes de “comportamento” (cf. Anexo 7). O *Behavior Chart* consiste numa tabela com vários níveis de comportamento, sendo o nível mais acima referente a “Role Model” e o mais abaixo referente a “You are in trouble!”. Juntamente à tabela, pendurámos umas molas de roupa com o nome de cada criança. No decorrer da aula ia-se mudando a mola com o nome do aluno consoante o seu comportamento.

Foi nosso intuito que todas as atividades realizadas durante este projeto se

pautassem sempre pela diferenciação e tentativa de adaptação às necessidades das crianças que constituíam a turma, também alternando sempre atividades individuais com atividades em grupo. Foram, por exemplo, desenvolvidas atividades tais como participação em jogos no quadro interativo ou jogo em grupo no recreio, em consonância com os vários de inteligência que conseguimos identificar através dos dados que fomos recolhendo ao longo do processo, como por exemplo a Inteligência Visual Espacial ou Naturalista.

As sessões decorreram entre o dia 16 de outubro e o dia 14 de dezembro, no horário de Inglês da turma (segundas das 14:30 às 15:30, e quintas das 15:30 às 16:30).

SESSÃO I – MIMICKING CLASSROOM LANGUAGE

A sessão que decorreu a 16 de outubro iniciou-se com os 10 minutos usuais de *Warm Up*, rotina já incutida anteriormente pela Professora Cooperante, incluindo a audição da música *Hello Song*, a abertura da lição e o preenchimento do *Weather Chart* (que eu e a minha colega de diáde acrescentámos, como atrás já referido). Esta aula teve o intuito de experimentar uma primeira estratégia consonante com o resultado do primeiro inquérito distribuído aos alunos (cf. Anexo 2) Como a maioria da turma referiu que aprendia melhor através de jogos, foi essa a minha primeira aposta. Primeiramente foi feita a correção dos trabalhos de casa sobre *Important Dates* e, após a correção, realizou-se um jogo de mímica para rever o vocabulário acerca de *Classroom Language* (ver Tabela 3). Neste jogo os alunos foram chamados para retirar uma frase ao acaso (correspondente às regras da sala de aula). De seguida leram a frase para si mesmos e fizeram a mímica para que os seus colegas acertassem na regra. As frases usadas no jogo ficaram na parede da sala para serem lembradas, como por exemplo “*May I go to the bathroom?*”.

Tabela 3 - Síntese da Sessão I

| Sessão | Objetivos pedagógico-didáticos | Atividades |
|-----------------|---|--|
| Sessão I | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a expressão oral; - Estimular as capacidades físico-motoras; - Fomentar a criatividade; - Testar os conhecimentos previamente aprendidos acerca do tema <i>Classroom Language</i>. | <ul style="list-style-type: none"> - Correção do trabalho de casa; - Realização de um <i>Mimic Game</i>. |

Apesar de os alunos já terem tido a disciplina de Inglês no ano letivo anterior e de já terem aprendido o vocabulário relacionado com o tema *Classroom Language*, a turma revelou bastantes dificuldades para mobilizar esse vocabulário e expressões oralmente, em Inglês (por exemplo “mai I...” em vez de “may I...”). No entanto, no fim do jogo, apercebi-me de que a atividade teve o efeito pretendido, pois os alunos demonstraram uma melhor expressão oral. Alguns alunos mostraram-se mais entusiasmados em participar do que outros (curiosamente os que se mostraram menos entusiasmados foram os poucos que referiram, no questionário, que aprendem melhor sozinhos).

Em suma, esta aula contribuiu para o projeto na medida em que pude experimentar uma primeira atividade após a distribuição do inquérito aos alunos, o jogo para aprendizagem do conteúdo “Classroom Language”, e com esta opção didática pretendeu-se recorrer a uma atividade que a maioria dos alunos indicou como sendo um fator facilitador de aprendizagem.

SESSÃO II – HALLOWEEN

A sessão que decorreu a 30 de outubro iniciou-se mais uma vez com a audição de uma música, no entanto, desta vez, alusiva ao *Halloween (Hello, it's Halloween)*, a abertura da lição e o preenchimento do *Weather Chart*. De seguida, foi apresentado um *powerpoint* informativo acerca da origem do *Halloween* e como se celebra o *Halloween* em vários países do mundo. Os alunos mostraram-se muito interessados, partilhando sempre as suas opiniões. Posteriormente realizou-se um jogo de soletrar, com *talking flashcards*, para introduzir vocabulário do *Halloween*. Durante este jogo os alunos foram bastante barulhentos pelo que tive de pedir várias vezes para prestarem atenção (“*pay attention*”). Depois seguiu-se um jogo com os *flashcards* (feitos por mim, ver Anexo 8) em que foi introduzido mais algum vocabulário. A aula terminou com a audição de uma música (*This is Halloween*) que todos os alunos já conheciam e com a entrega de um brinde especial de *Halloween*.



Figura 5 - Fotografia da Sessão II [1]



Figura 6 - Fotografia da Sessão II [2]

Nesta sessão pude constatar que a turma além de muito competitiva, é muito participativa, pois tive de repetir várias vezes ao longo da aula “*you will all participate, don’t worry*”. Estas constatações contribuíram para adaptar as minhas estratégias para a aula seguinte, como por exemplo, uma abordagem em que os alunos não tivessem de ficar parados tanto tempo, enquanto outro aluno participava.

Tabela 4 – Síntese da Sessão II

| Sessão | Objetivos pedagógico-didáticos | Atividades |
|------------------|--|--|
| Sessão II | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer diferentes tradições acerca do Halloween; - Desenvolver o espírito de compreensão, empatia e tolerância; - Conhecer e respeitar a diversidade cultural; - Identificar o valor sonoro de cada letra do alfabeto; - Soletrar palavras; - Desenvolver a competência ortoépica; - Desenvolver a expressão oral; - Desenvolver a capacidade de memorização. | <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de powerpoint acerca das origens do Halloween e o Halloween em outros países; - Realização de um <i>Guessing Game com Talking Flashcards</i> - Aprendizagem de vocabulário sobre o <i>Halloween</i> através de <i>Flashcards</i>; - Realização de um <i>Chain Game</i> para consolidar a aprendizagem de novo vocabulário. |

SESSÃO III – WHAT CAN WE DO TO PROTECT THE PLANET?

A sessão que decorreu a 9 de novembro iniciou-se com a rotina habitual já referida anteriormente. Em primeiro lugar mostrei *flashcards* relativos ao vocabulário da reciclagem e sustentabilidade (imagem e palavra), perguntando sempre se os alunos reconheciam a imagem e se faziam a ação correspondente. De seguida, passei a uma esquematização no quadro com a estrutura “*can*” e “*can’t*” (ver nas figuras 7 e 8 abaixo) para que os alunos de raciocínio mais lógico pudessem visualizar melhor como funciona. No fim foi entregue uma ficha de nível de dificuldade baixo a todos os alunos, havendo uma ficha de nível mais avançado (de reserva) para aqueles que terminassem rápido.



Figura 7 – Fotografia da Sessão III [1]



Figura 8 – Fotografia da Sessão III [2]

Nesta sessão foi também introduzido um *Behavior Chart* (como referido na introdução, cf. Anexo 7), numa tentativa de melhorar o comportamento dos alunos.

Com esta sessão concluí, mediante observação direta, o uso dos esquemas funcionou para aqueles alunos que eu queria compreender se realmente funcionava (os que afirmaram que se identificam com a Inteligência Visual-Espacial), e também descobri que a ficha de nível baixo foi terminada rapidamente por quase toda a turma. No entanto, a ficha de nível mais avançado, poucos conseguiram terminá-la.

Tabela 5 – Síntese da Sessão III

| Sessão | Objetivos pedagógico-didáticos | Atividades |
|-------------------|---|--|
| Sessão III | <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a reflexão sobre sustentabilidade ambiental; - Identificar o que podemos fazer para proteger o planeta; - Expressar-se em língua inglesa acerca do conteúdo “<i>Recycling</i>” e estrutura gramatical “<i>Can/Can’t</i>” | <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem de vocabulário relativo à reciclagem e sustentabilidade através de <i>flashcards</i>; - Esquematização no quadro da estrutura “<i>can</i>” e “<i>can’t</i>” referindo aquilo que podemos fazer para proteger o planeta e aquilo que não devemos fazer; - Realização de uma ficha de trabalho sobre o tema da aula, com acréscimo de uma ficha com um nível de dificuldade superior para os <i>fast finishers</i>. |

SESSÃO IV – LET’S PROTECT THE PLANET BY PLAYING OUTSIDE

A sessão que decorreu a 20 de novembro iniciou-se de forma diferente pois a aula decorreu no recreio da escola. Primeiramente apresentei aos alunos uma folha com as regras de comportamento a cumprir, visto que se trataria de uma aula no exterior e mais ativa. De seguida, os alunos foram divididos em três equipas. Um aluno recusou-se a trabalhar em grupo e pude constatar que era um aluno que no questionário inicial respondeu que aprende melhor sozinho. O intuito desta atividade era cada equipa desenhar um dos contentores de reciclagem e, de seguida, eu entreguei-lhes objetos reais para reciclar, bem como cartões com palavras de objetos para reciclar. Após as regras explicadas e já no recreio, os alunos começaram por desenhar no pavimento os contentores, criando alguma excitação já esperada e dando-me oportunidade de tentar ser mais assertiva. Seguidamente, os alunos tiveram de decidir em equipa em qual contentor colocar o lixo real e as palavras. No fim foram feitas perguntas com a estrutura “*can*” e “*can’t*” como por exemplo “*can I put this in the yellow bin?*”.

Com estas questões finais, concluí que esta aula contribuiu para recolher informação útil sobre o meu projeto, na medida em que verifiquei que os alunos aprenderam muito mais rapidamente do que na aula anterior sobre reciclagem (em que foram usados estímulos visuais, como esquemas), principalmente o funcionamento da

estrutura “can” e “can’t”. Visto que a maioria dos alunos respondeu que aprende melhor em contacto com a natureza, o resultado foi o já esperado.



Figura 9 – Fotografia da Sessão IV

Tabela 6 – Síntese da Sessão IV

| Sessão | Objetivos pedagógico-didáticos | Atividades |
|------------------|--|---|
| Sessão IV | <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a criatividade. - Estimular as capacidades físico-motoras. - Incentivar o espírito de equipa. - Estimular a capacidade de tomada de decisões. - Verificar se associam imagens às palavras e vice-versa. - Consolidar os conhecimentos aprendidos previamente acerca do tema Reciclagem e da estrutura gramatical “can” e “can’t”. - Verificar a capacidade de expressão oral. | <ul style="list-style-type: none"> - Jogo em equipas acerca da reciclagem que consiste numa primeira fase em desenhar no pavimento com giz os contentores de reciclagem, numa segunda fase cada equipa colocar os objetos reais e palavras referentes a tipos de lixo no contentor correto e, numa terceira fase responder a questões relacionadas aos objetos, como por exemplo “Can I put this in the yellow bin?” |

SESSÃO V – IT’S TIME TO TELL THE TIME

A sessão que decorreu a 27 de novembro iniciou-se com a rotina habitual da “Hello Song”. De seguida, passou-se à audição de uma música “The Time Song” com atividade prevista do manual, no entanto apercebi-me que os alunos não sabiam as horas em português. Também me apercebi que deveria ter explicado primeiro as horas com um relógio no quadro. Passei rapidamente para os jogos no quadro interativo, que funcionaram melhor do que a música, no entanto, como os alunos não sabem ler as horas num relógio tradicional, tive de fazer uma pausa para explicar. Todos os alunos participaram na atividade. No fim procedeu-se à construção do relógio incluído no manual, no entanto não tiveram tempo de terminar esta atividade.



Figura 10 – Fotografia da Sessão V [1]



Figura 11 – Fotografia da Sessão V [2]

Com esta sessão concluí que, apesar de os alunos referirem que aprendem melhor com jogos, como verificado no questionário inicial, eu não adaptei corretamente as estratégias. Foquei-me demasiado na tipologia da estratégia sem me aperceber que precisava de explicar primeiro de forma mais simples as horas, antes de qualquer atividade de mobilização ou de aplicação de conhecimento.

Tabela 7 – Síntese da Sessão V

| Sessão | Objetivos pedagógico-didáticos | Atividades |
|----------|--|---|
| Sessão V | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as horas. - Fazer corresponder imagens de relógios com as horas. - Desenvolver capacidades ligadas às artes plásticas. - Desenvolver a expressão oral. - Fortalecer o espírito de colaboração. | <ul style="list-style-type: none"> - Jogo interativo para identificação das horas. - Música “The Time Song”. - Atividade 2 da pág. 26 do manual (cf. Anexo 9), que consiste em ligar imagens de relógios à frase correspondente da música com a hora correta. - Construção de um relógio. - Diálogo a pares com a estrutura “What time is it?”, “It’s...”. |

SESSÃO VI – WHAT TIME IS IT?

A sessão que decorreu a 11 de dezembro iniciou-se com a autoavaliação do 1º período dos alunos e este momento da aula foi orientado pela professora cooperante. Terminado o momento de autoavaliação, apenas restaram 30 minutos de aula. Aproveitei-os para poder explicar novamente, desde o início, as horas, tanto em português como em inglês, numa tentativa de remediar o meu erro da aula anterior. Foram utilizados ponteiros móveis num relógio em tamanho grande desenhado no quadro (ver figura 12 abaixo).

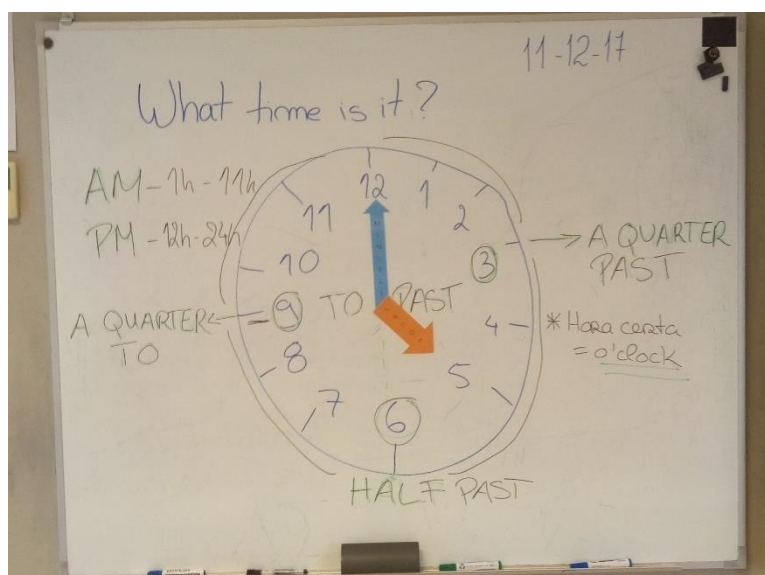


Figura 12 – Fotografia da Sessão VI

Tabela 8 – Síntese da Sessão VI

| Sessão | Objetivos pedagógico-didáticos | Atividades |
|------------------|--|--|
| Sessão VI | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar estruturas relativas ao tempo (ex: “What time is it?”, “It’s 5 o’clock”, “It’s half past 6”, “It’s a quarter to 10”. - Identificar os conceitos de “AM” e “PM”. | <ul style="list-style-type: none"> - Esquema no quadro de um relógio com ponteiros móveis. - Exercício de expressão oral com as perguntas “What time is it?” |

SESSÃO VII – CHRISTMAS AROUND THE WORLD

A sessão que decorreu no dia 14 de dezembro iniciou-se com a rotina habitual. De seguida, redistribuí aos alunos o primeiro Plano Individual do Aluno (cf. Anexo 4) com o feedback dado por mim, com o intuito de haver um seguimento e os alunos entenderem que a opinião deles ficou registada e sentirem que estão a ser acompanhados individualmente, já que isso é um aspeto bastante importante na Diferenciação Pedagógica (cf. Capítulo 1 - Fundamentação Teórica). Após a distribuição foi apresentado um powerpoint com as diferentes tradições do Natal em vários países, bem como as palavras “Feliz Natal” em diferentes línguas. Os alunos mostraram-se sempre muito interessados, podendo ser comprovado pela participação de todos.



Figura 13 – Fotografia da Sessão VII [1]



Figura 14 – Fotografia da Sessão VII [2]

Para terminar a aula, foi realizado um *Guessing Game*, em grupo, com *mini flashcards*. Escolhi novamente uma atividade em grupo pois quis dar uma oportunidade a todos os alunos de aprenderem a trabalhar em grupo. Esta atividade foi selecionada tendo em conta tanto os alunos que referiram no questionário que aprendem melhor em interação, como os alunos que têm a percepção de que trabalham melhor sozinhos, já que Gardner refere que apesar de em todos nós predominar mais uma ou duas inteligências, devemos explorar todas para entender quais nos favorecem mais.

Tabela 9 – Síntese da Sessão VII

| Sessão | Objetivos pedagógico-didáticos | Atividades |
|-------------------|--|---|
| Sessão VII | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer diferentes tradições acerca do Natal - Desenvolver o espírito de compreensão, empatia e abertura para com o “Outro” - Conhecer e respeitar a diversidade cultural - Desenvolver a capacidade de associar palavras às imagens - Desenvolver a expressão oral - Desenvolver a capacidade de concentração - Desenvolver o espírito de equipa | <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um powerpoint sobre a tradição do Natal em vários países do mundo. - Interação com os alunos para partilha e discussão da ideia de Natal nos diferentes países. - Guessing game com mini flashcards |

2.4 – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Após escolhida e apresentada a amostra, para qualquer tipo de investigação, é essencial ponderar sobre as maneiras de recolher a informação que vamos obtendo durante a própria investigação. Assim como refere Latorre (2003, in Coutinho, 2014), o professor como investigador recolhe informação acerca da sua intervenção com o intuito de poder refletir com mais distância acerca da sua prática.

Deste modo, segundo Latorre (2003), existem assim três tipos de técnicas para recolher os dados, podendo ser divididas em: técnicas baseadas na observação (centradas na perspetiva do investigador), técnicas baseadas na conversação (centradas na perspetiva do participante) e técnicas baseadas na análise de documentos (pesquisa e leitura). Este projeto de intervenção recorreu mais a técnicas baseadas na observação e análise de documentos, passando a serem citados os instrumentos usados para tal efeito.

É ainda importante referir que todos estes instrumentos devem seguir os princípios de validade e fiabilidade para uma investigação eficiente, assim como explicitam Cohen et al. (2003), os dados qualitativos podem ser abordados tendo em conta a honestidade, profundidade, opulência e alcance dos dados obtidos, dos participantes e a extensão da triangulação. A fiabilidade dos dados qualitativos pode ser abordada através da estabilidade da observação, ou seja, aquilo que o investigador regista como dados e a realidade do cenário natural.

2.4.1 – Observação Direta e Participativa

A técnica da observação direta e participativa consiste no professor-investigador observar o momento real da ação, ou seja, por outras palavras,

“os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1992, pp.196-197).

Este tipo de técnica serviu como base de todos os instrumentos, visto corresponder àquilo que eu vivenciei no momento, enquanto professora em formação inicial e investigadora participante.

2.4.2 – Videogravação

A técnica da videogravação contribui bastante como um complemento e auxílio à observação direta e participativa, pois serve para rever, discutir e refletir, após as aulas, captando momentos de que o próprio professor não se apercebeu, ao estar embrenhado na ação. Segundo Cohen et al. (2014), a videogravação pode servir para tornar explícitos os modelos implícitos que os professores constroem acerca de como os alunos aprendem.

Esta técnica pode ter as suas limitações, pois como recorre a tecnologias estas poderão falhar a qualquer momento, e eu deparei-me com vários erros de gravações que me fizeram perder alguns dados.

2.4.3 – Fotografia

Este tipo de instrumento contribui de uma forma parecida à videogravação, na medida em que permite ao professor-investigador recolher informação factual. Assim como referem Bogdan e Biklen (1994), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183).

As fotografias também podem ter a sua desvantagem, pois se o professor-investigador está demasiado envolvido na ação, pode esquecer-se de fotografar os momentos mais importantes. Neste caso, pessoalmente, penso que a videogravação será mais eficaz.

2.4.4 – Notas de Campo

As notas de campo podem ajudar como avivador de memória, no sentido em que o professor-investigador aponta pormenores de que talvez não se lembre mais tarde, nem com o auxílio das videogravações nem das fotografias. Para além disso são ricas em pormenores relacionados com a percepção da realidade pelo investigador. Segundo Bogdan & Biklen (1994), as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo

qualitativo” (p.150). Estes autores referem ainda que as notas de campo devem ser detalhadas, precisas e extensivas.

Este instrumento também consistiu numa limitação para o meu caso em particular, pois apenas retirei as minhas observações para o papel no final do estágio, e soube logo que não o deveria ter feito assim, pois estava ciente da importância deste instrumento desde o início. Neste sentido, continuo a constatar que a técnica mais eficaz foi a videogravação das aulas apesar de também este poder falhar.

2.4.5 – Produções dos Alunos (Desenhos)

O desenho como instrumento de recolhas de dados, tal como Coelho & Simões (2017) constata não é tão comum e, conseqüentemente, ainda não existe muita investigação acerca dele e tão pouco investigadores que o utilizem e, realmente, foi este o problema com que me deparei.

No entanto, Melo-Pfeifer & Simões (2017) constata que

“A valorização dos métodos visuais designadamente em DL tem acompanhado as discussões acerca do estatuto das emoções, das representações, da afetividade, do simbólico e do “indizível” no processo de ensino-aprendizagem de línguas, numa tentativa de acesso ao sujeito na sua integralidade e na sua complexidade, por vezes difícil de descrever, de se escrever e de se representar verbalmente” (p.18).

É, então, um instrumento que permite que os alunos possam usar a sua imaginação e representar o pedido expressando-se como bem entenderem. Há alunos que não se sentem confortáveis a expressarem-se através da escrita, e a expressão através do desenho é então uma oportunidade de escolha diferente, que se relaciona com o próprio tema deste relatório de estágio, a “Diferenciação Pedagógica”. A única desvantagem desta técnica reside no facto de os desenhos serem algo de subjetivo para interpretar.

2.4.6 – Inquérito por Questionário

Como afirmam Quivy & Campenhoudt (1992), o inquérito por questionário

“consiste em colocar, a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões (...) ao seu nível de conhecimento” (p.190). Neste caso específico foi realizado um inquérito por questionário tanto com perguntas abertas, como perguntas em leque fechado (cf. Anexo 2), em formato de *Plano Individual do Aluno* com o intuito de descobrir quais as perceções que os alunos tinham acerca deles mesmos em relação à forma como aprendem melhor.

Por fim, todos estes dados recolhidos foram inseridos e organizados em categorias, como podemos ver no capítulo seguinte, para posteriormente serem analisados.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Após a apresentação do projeto de intervenção didática e da metodologia de investigação, neste capítulo procedo à análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da intervenção no contexto educativo. Para esta análise foram consideradas em primeiro lugar as questões de investigação previamente mencionadas, que são as seguintes “Quais as perceções que os alunos têm sobre a maneira como aprendem melhor? Que atividades o professor pode desenvolver para ir ao encontro das necessidades dos alunos?”. Assim, focar-me-ei apenas nos dados recolhidos através dos seguintes instrumentos, do Questionário (preenchido no dia 16 de outubro, no início do projeto) e dos dois Planos Individuais do Aluno (um preenchido a 16 de novembro e outro a 11 de dezembro). Com estes dois tipos de instrumentos pude aceder ao feedback das perceções dos alunos em relação ao tipo de atividades que concebi e implementei, o que nos faz conhecer os seus pensamentos e as suas opiniões, e compreender como atender, adaptarmo-nos melhor e adequar as atividades e recursos pedagógicos, de modo diferenciado, às suas necessidades de aprendizagem, igualmente diferenciadas. Em relação ao questionário realizado a 16 de outubro, terei em conta as questões que obtiveram como resposta “tem tudo a ver comigo”. Em relação ao primeiro PIA realizado a 16 de novembro, terei em conta a questão 10. Em relação ao último PIA realizado a 11 de dezembro, terei em conta as questões 2 e 5, de maneira a ligar aos dados anteriores e a verificar se correspondem.

Inicialmente irei explicitar qual o método de análise de dados ao qual os dados foram submetidos, por considerar ser o mais adequado, para analisar os dados. Os dados recolhidos foram mencionados no segundo capítulo deste trabalho, no entanto irei apenas analisar, como já referi, o questionário, os dois planos individuais e o desenho inserido num deles. Seguidamente irei especificar as categorias e subcategorias de análise que emergiram da aplicação deste método. Por fim, passarei a uma análise e discussão dos dados, tendo em conta as categorias selecionadas, cruzando dados e particularizando quais os resultados obtidos, dando assim resposta às minhas questões de investigação.

3.1 – Metodologia de Análise de Dados

Para analisar os dados foi utilizada a análise de conteúdo que

“na definição de um dos seus criadores, Berelson (1952, cit. por Krippendorff, 1990:29; cf. Vala, 1986), consiste numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações (...). O seu primeiro propósito consiste, pois, em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos.” (Amado, 2013, pp. 302-303).

A análise de conteúdo tanto pode ser vista como uma técnica, e “deve responder aos critérios habituais a qualquer modo de observação: objetividade, fidelidade, validade e discriminação” (Amado, 2013, p. 305), como um método, que “torna-se um procedimento básico da investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994:220)” (Amado, 2013, p.305).

Para análise de dados foram considerados apenas os seguintes dados, daqueles que foram recolhidos, assim como referido anteriormente, o questionário (realizado no início do estágio), o primeiro PIA (realizado a meio do estágio) e o segundo PIA (realizado no fim do estágio). Deste modo, organizei-os em categorias que pudessem responder às minhas questões de investigação, descrevendo cada categoria e subcategoria. Para organizar e descrever as categorias e subcategorias, tive em conta as seguintes características mencionadas por João Amado (2013): a exaustividade, “que exige um levantamento completo do material suscetível de ser utilizado” (p. 311); a representatividade, “é necessário que os documentos recolhidos sejam o reflexo fiel de um universo maior” (ibidem); a homogeneidade, “os documentos devem referir-se a um tema e possuir outras características semelhantes” (ibidem); e a adequação, “espera-se que os documentos sejam adequados aos objetivos da pesquisa” (ibidem).

Na medida em que desenhos feitos pelos alunos fazem parte dos dados recolhidos, é importante referir que “desde a primeira metade do século XX, o desenho é utilizado para aceder às representações dos sujeitos sobre o mundo que os rodeia” (Coelho & Simões, 2017, p. 88). O desenho foi escolhido como instrumento precisamente porque é, segundo Coelho & Simões (2017),

“uma forma eficaz de aceder às suas representações nomeadamente por se

tratar de uma atividade familiar para as crianças (...) o desenho permite ao sujeito projetar-se no irreal, no virtual e imaginário, sem ser julgado, ao mesmo tempo que pode representar o universo de referência e de percepção das relações sociais dos indivíduos mais ou menos estereotipado” (p.89).

3.2 – Categorias de Análise

Para implementar a diferenciação pedagógica na sala de aula, há todo um processo inicial que deve ser feito pelo professor, nomeadamente, saber o que as crianças pensam de si mesmas em relação à forma como aprendem, para poder usar esse conhecimento para conceber, selecionar e adaptar as atividades e os recursos. E, posteriormente cruzar com outros dados recolhidos através da observação direta e participante desarmada ou com recurso a métodos complementares como a videogravação ou a fotografia.

Devido ao curto período de tempo em que o estágio foi realizado, não pude verificar se, de facto, os resultados de aprendizagem dos alunos melhoraram depois desta experiência de implementação de diferenciação pedagógica. No entanto, o que pude verificar foi se o que os alunos pensam sobre a forma como aprendem corresponde, de facto, à realidade, àquilo que pude ir observando e verificando na evolução dos planos individuais do aluno, e como esse conhecimento ajuda o professor a escolher as atividades consoante a perceção que os alunos têm de si mesmos.

Decidi então, neste processo de categorização, dividir os meus dados em duas categorias: A - Percepções dos alunos em relação a eles próprios relativamente aos modos de aprendizagem; e B - Diferenciação pedagógica (atividades e recursos didáticos). Ambas as categorias estão divididas também em subcategorias e com os seus respetivos descritores e unidades de registo (cf. Tabelas 10 e 11).

De forma a preservar o anonimato dos alunos, procedeu-se à codificação dos dados, feita da seguinte maneira: no que toca à Categoria A, para os dados do questionário, cada aluno foi identificado com um número, antecedido pela letra “A” (ex: A1, A2, etc.); para os dados do primeiro PIA, cada aluno foi identificado com um número, antecedido pela letra “D” (ex: D1, D2, etc.); para os dados do segundo PIA, cada aluno foi identificado com um número, antecedido pela letra “C” (ex: C1, C2, etc.). No que toca à Categoria B, para os dados do segundo PIA, cada aluno foi identificado com um número, antecedido pela letra “A” (ex: A1, A2, etc.).

No que diz respeito à Categoria A (cf. Tabela 10), *percepções dos alunos em relação a eles próprios relativamente aos modos de aprendizagem*, a análise dos dados feita no âmbito desta categoria resulta do cruzamento dos dados obtidos pelo Questionário (cf.

Anexo 2), referentes às respostas “tudo a ver comigo”, e dos desenhos que se encontram no primeiro PIA (cf. Anexo 4), que respondem à pergunta “Desenha ou escreve como seria a tua aula de Inglês ideal”, e respostas à questão 5 do segundo Plano Individual do Aluno, que responde a “A minha aula de Inglês ideal agora que já acabou o 1º Período...”. O quadro seguinte (cf. Tabela 10) apresenta as categorias e subcategorias de análise, os respetivos descritores e as unidades de registo.

Tabela 10 – Síntese da categoria A, subcategorias e respetivos descritores e unidades de registo

| Categoria | Subcategoria | Descritor | Unidades de Registo/Alunos correspondentes |
|---|--|---|---|
| A. Perceções dos alunos sobre eles próprios relativamente às atividades | A.1. Inteligência Verbal-Linguística | Unidades de registo em que os alunos referem aprender melhor através de textos escritos, histórias e memorização. | A – Nenhum aluno assinalou esta hipótese. |
| | | | Desenho – D4 |
| | | | Questão 5 – Não há nenhuma resposta correspondente. |
| | A.2. Inteligência Lógico-Matemática | Unidades de registo em que os alunos referem aprender melhor experimentando por si mesmos. | B – A3, A4, A6 |
| | | | Desenho – D14 |
| | | | Questão 5 – C10 |
| | A.3. Inteligência Corporal-Cinestésica | Unidades de registo em que os alunos referem aprender melhor através de gestos e trabalhos manuais. | C – A4, A5, A6, A9, A11, A12, A13 |
| | | | Desenho – D10, D13 |
| | | | Questão 5 - |
| | A.4. Inteligência Visual-Espacial | Unidades de registo em que os alunos referem aprender melhor através de suportes visuais como mapas, esquemas, imagens e/ou vídeos. | D – A2, A3, A4, A6, A8, A10, A11, A12, A14, A16 |
| | | | Desenho – D2, D5, D6, D7, D8, D13, D14, D15, D17 |
| | | | Questão 5 – C2, C5, C8, C9, C11, C16 |
| | | Unidades de registo em que | E – A3, A6, A8, A12, A13, A15, A16 |

| | | | |
|--|--------------------------------|--|---|
| | A.5. Inteligência Musical | os alunos referem aprender melhor através do ritmo, como canções ou batimento de palmas. | Desenho – D10 |
| | | | Questão 5 – C8, |
| | A.6. Inteligência Interpessoal | Unidades de registo em que os alunos referem aprender melhor através de diálogos ou discussões com colegas/pais/professores. | F – A9, |
| | | | Desenho – D9, D14 |
| | | | Questão 5 - |
| | A.7. Inteligência Intrapessoal | Unidades de registo em que os alunos referem aprender melhor pensando sozinhos sobre as matérias. | G – A4, A6, A8, A16 |
| | | | Desenho - |
| | | | Questão 5 – C7, C16 |
| | A.8. Inteligência Naturalista | Unidades de registo em que os alunos referem aprender melhor através do contacto com o exterior ou com a natureza. | H – A1, A2, A4, A5, A7, A9, A10, A11, A13, A14, A15 |
| | | | Desenho – D1, D10, D13 |
| | | | Questão 5 – C1, C3, C4, C6, C9, C12, C13, C14, C15 |

No que diz respeito à Categoria B (cf. Tabela 11), Diferenciação pedagógica (atividades e recursos didáticos), a análise dos dados referentes a esta categoria passa pelos dados obtidos com a questão “O que me ajudou a aprender melhor foi” do segundo Plano Individual do Aluno (cf. Anexo 5). Trata-se de uma questão que requeria resposta para enumerar por ordem de preferência (de 1 a 8); para a análise de dados apenas considerámos a resposta correspondente à principal preferência (1).

Tendo em conta o questionário e as questões dos PIA referidas anteriormente na Categoria A, concebi atividades e recursos que fossem ao encontro das respostas dos alunos. Foram assim desenvolvidas as seguintes atividades, que constam na tabela abaixo: jogo de mímica (aula de 16 de outubro, cf. Tabela 3), utilização de *powerpoints* e *flashcards*

(aula de 30 de outubro e aula de 14 de dezembro, cf. Tabela 4 e 8), utilização de esquemas no quadro (aula de 9 de novembro e aula de 11 de dezembro, cf. Tabela 5 e 8), fichas feitas individualmente (aula de 9 de novembro, ver Tabela 5), jogo no recreio (aula de 20 de novembro, cf. Tabela 6) jogos no quadro interativo (aula de 27 de novembro, cf. Tabela 7), trabalhos manuais (aula de 27 de novembro, cf. Tabela 7), canções (aula de 30 de outubro, aula de 27 de novembro, e aula de 14 de dezembro, cf. Tabelas 4, 7 e 8). Apesar de termos procedido à construção de duas categorias em separado, categorias separadas, o objetivo final é cruzar os dados das duas categorias, pois estão ligados entre si.

Tabela 11 – Síntese da categoria B, subcategorias, descritores e unidades de registo correspondentes

| Categoria | Sub-categoria | Descritor | Unidades de Registo/Alunos correspondentes |
|--|------------------------------------|---|--|
| B. Diferenciação Pedagógica (Atividades e Recursos Didáticos) | B.1. Jogo de Mímica | Unidades de registo em que os alunos revelam preferência por atividades de mímica. | Preferência 1 – A10, A16 |
| | B.2. Powerpoints e Flashcards | Unidades de registo em que os alunos revelam preferência por powerpoints e flashcards. | Preferência 1 – A4, A7, A9 |
| | B.3. Esquema no Quadro | Unidades de registo em que os alunos revelam preferência por esquemas no quadro. | Preferência 1 - |
| | B.4. Fichas feitas individualmente | Unidades de registo em que os alunos revelam preferência por realizar fichas individualmente. | Preferência 1 – A5, |
| | B.5. Jogo no exterior | Unidades de registo em que os alunos revelam preferência por atividades no exterior. | Preferência 1 – A1, A2, A11, A12, A14 |
| | B.6. Jogo no quadro interativo | Unidades de registo em que os alunos referem aprender melhor através | Preferência 1 – A15 |

| | | | |
|--|---|---|-------------------------|
| | | de diálogos ou discussões com colegas/pais/professores. | |
| | B.7. Trabalho manual (construção de um relógio) | Unidades de registo em que os alunos revelam preferência por trabalhos manuais. | Preferência 1 – A3, A13 |
| | B.8. Canções | Unidades de registo em que os alunos revelam preferência por canções. | Preferência 1 – A8 |

3.3 – Análise e Discussão dos Dados

Tal como atrás referido, foram recolhidos dados provenientes das produções dos alunos (desenhos e respostas a questões de um questionário e planos individuais dos alunos - PIA), videogravações das atividades e notas de campo correspondentes a dados de observação recolhidos.

3.3.1 – Primeira Categoria

Assim como já foi apresentado na Fundamentação Teórica, todas as pessoas possuem os oito tipos diferentes de inteligência, ou seja, “oito tipos de capacidades cognitivas que, ainda que trabalhem conjuntamente, podemos desenvolver de forma diferente, dependendo das nossas circunstâncias pessoais e ambientais” (Gardner, in Molina, 2015, p. 116). No entanto, há tendência para predominar em cada pessoa um ou dois tipos de inteligência. O intuito da análise desta primeira categoria é compreender qual ou quais o(s) tipo(s) de inteligência que predomina(m) em cada aluno, usando as percepções que eles têm deles próprios quanto aos modos de aprendizagem, mais especificamente as percepções que têm sobre a melhor forma de aprenderem.

Relativamente à primeira categoria (Categoria A - Percepções dos alunos em relação a eles próprios e aos modos de aprendizagem), os instrumentos de análise de recolha de dados utilizados são o questionário, o desenho do primeiro PIA e a Questão 5 do segundo PIA (cf. Anexos 2, 4 e 5). Passemos então a analisar detalhadamente os dados recolhidos de cada aluno:¹

O aluno A1, pelas suas três respostas, podemos ver que se identifica com a Inteligência Naturalista porque gosta de explorar “os ambientes humano e natural com interesse e entusiasmo” (Campbell et al, 2000, p.206). Como podemos verificar no desenho abaixo, o aluno considera que, para si, a aula de Inglês ideal seria fazer um jogo no recreio. O aluno sentiu também necessidade de acrescentar uma frase explicativa ao desenho, “*Fazer aulas no recreio e brincadeiras de Inglês*”. A sua resposta à Questão 5

¹ A resposta contém a grafia utilizada pelo aluno, não tendo procedido previamente a uma correção ortográfica.

(apresentada num momento final), “*Brincar lá fora no campo de futebol, mas a aprender sempre*”, também revela a consistência na percepção das suas preferências relativamente a modos de aprendizagem, ligados a aprendizagens relacionadas com a inteligência de tipo naturalista.

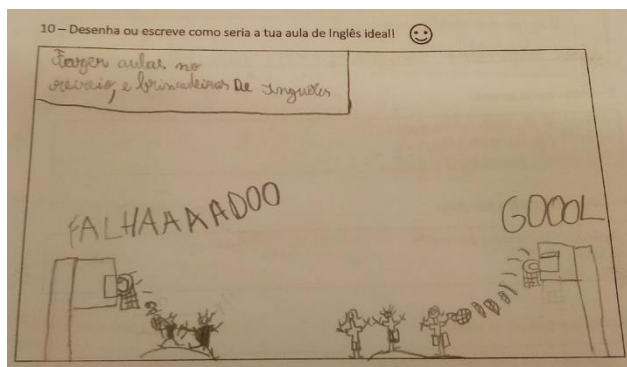


Figura 15 - Desenho do aluno A1

O aluno A2, marcou na possibilidade “Tudo a ver comigo” no Questionário Inicial

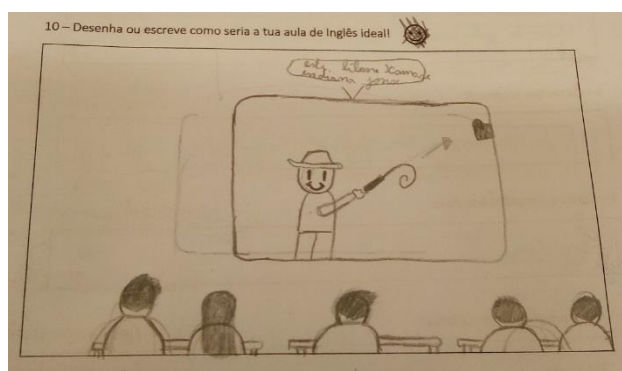


Figura 16 - Desenho do aluno A2

(cf. Anexo 2) as respostas correspondentes às Inteligências Visual-Espacial e Naturalista. O desenho deste aluno não está muito claro (ver na figura 16 abaixo), mas verificamos que apresenta algum tipo de apoio visual. A sua resposta à questão 5 do segundo PIA, “*Ver um filme*”, clarifica que o aluno tem a percepção de que aprende melhor Inglês através de apoios visuais. Conclui assim que este aluno se identifica, maioritariamente, com a Inteligência Visual-Espacial, pois aprende “através da visão e da observação. Reconhece fisionomias, objetos, formas, cores, detalhes” (Campbell et al., 2000, p.103).

O aluno A3, marcou na possibilidade “Tudo a ver comigo” no Questionário Inicial,

as respostas correspondentes às Inteligências Lógico-Matemática, Visual-Espacial e Musical. No que toca ao desenho, o aluno escolheu não desenhar (era dada essa possibilidade), escrevendo então a frase *“Uma aula de jogos e sem barulho”*, que podemos fazer corresponder à Inteligência Visual-Espacial. Como resposta à Questão 5 do segundo PIA, o aluno escreveu *“A minha aula ideal era ir lá para fora fazer jogos da reciclagem”* que identifico como referente à Inteligência Naturalista. Podemos assim verificar que este aluno se identifica com quatro inteligências diferentes e ainda se mostra confuso quanto à percepção da sua melhor forma de aprendizagem.

O aluno A4 marcou como *“Tudo a ver comigo”*, no Questionário Inicial, as respostas correspondentes às Inteligências Lógico-Matemática, Corporal-Cinestésica, Visual-Espacial, Intrapessoal e Naturalista. No que toca ao desenho, podemos ver a representação de uma professora que está a falar e o aluno a ouvir, tendo o aluno A4 a necessidade de acrescentar a frase *“Seria a professora estar a ler textos pequenos, poemas, jogar quando tivesse-mos tempo, brincar, etc”*, integrando assim a Inteligência Verbal-Linguística. Quanto à resposta à Questão 5 do segundo PIA, o aluno respondeu *“A aula ideal que mais gosteis foi ir para o recreio”*, o que integra a Inteligência Naturalista. Talvez este aluno e o A3 tenham sido influenciados pelo facto de a aula no recreio ser algo diferente daquilo a que estão habituados e num ambiente mais relaxado.

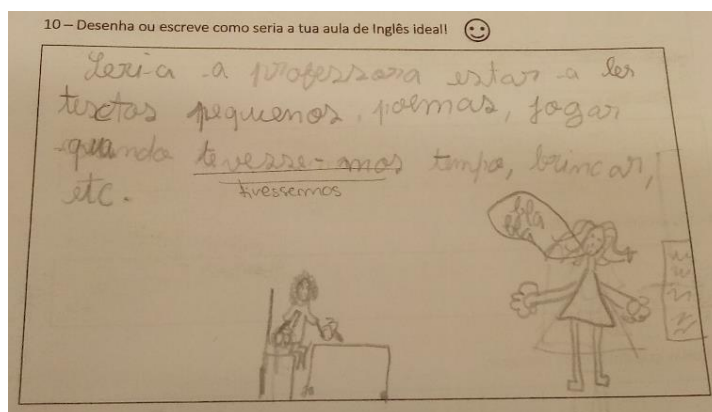


Figura 17 - Desenho do aluno A4

O aluno A5, no questionário inicial, identificou-se com as Inteligências Corporal-Cinestésica e Naturalista, sendo que no desenho e na resposta à questão 5 do segundo PIA, *“A minha aula idial era ver um filme de Inglês com legendas”*, se identificou com as

Inteligências Visual-Espacial e Verbal-Linguística.

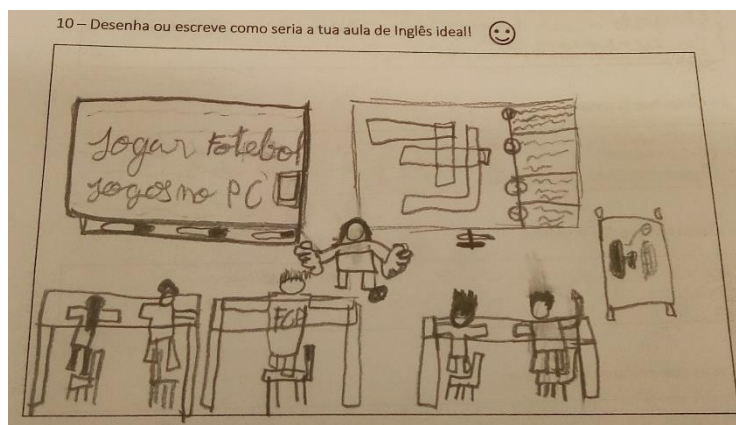


Figura 18 - Desenho do aluno A5

O aluno A6, no questionário inicial, refere como “tudo a ver comigo” os pontos referentes às Inteligências Lógico-Matemática, Corporal-Cinestésica, Visual-Espacial, Musical e Intrapessoal. No que toca ao desenho, é difícil de decifrar, no entanto foi inserido por mim na categoria da Inteligência Visual-Espacial, devido a terem sido desenhados os dois quadros existentes na sala de aula. A sua resposta à questão 5 do segundo PIA, “A minha aula idial foi a do Halloween”, também se encaixa na Inteligência Visual-Espacial, visto que nessa aula recorri a atividades centradas na visualização de flashcards, vídeos e powerpoints. o aluno com este tipo de inteligência percebe e produz “imagens mentais”, pensa “através de imagens” e visualiza “detalhes” (Campbell et al., 2000, p.103).

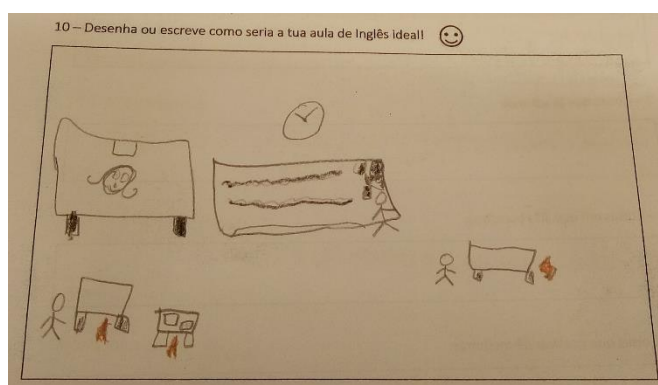


Figura 19 - Desenho do aluno A6

O aluno A7, no questionário inicial, identifica-se apenas com a Inteligência Naturalista. No que toca ao desenho, o aluno escolheu não desenhar e escreveu “A aula ideal seria a fazer jogos e estudar mais”, assim inserindo-se na Inteligência Visual-Espacial

e possivelmente também na Inteligência Linguística-Verbal, enquanto que a sua resposta à questão 5 do segundo PIA *“A minha aula ideal seria, estudar mais um pouco e fazer mais atividades”* corrobora os dados anteriores e aponta para uma Inteligência Intrapessoal, visto que a frase implica pensar melhor sobre a matéria. É pertinente referir que este aluno se recusava constantemente a trabalhar em grupo ou em pares e, mesmo sentado na mesa, colocava uma capa sempre a separar o colega do lado, revelando uma clara opção por atividades individuais e a aulas com recurso a atividades de aplicação de conhecimentos e com recurso à escrita.

O aluno A8, no questionário inicial, identificou-se com as Inteligências Visual-Espacial, Musical e Intrapessoal. No seu desenho podemos ver que sentiu necessidade de acrescentar uma frase, *“A minha aula ideal era jogar-mos jogos no quadro sobre Inglês e ver vídeos no quadro interativo que nos ensinão muita coisa”*, podendo portanto ser inserido no grupo relativo à Inteligência Visual-Espacial, essencialmente. Quanto à resposta à questão 5 do segundo PIA, *“A minha aula de inglês ideal seria fazer jogos e cantar músicas em inglês”*, esta resposta leva-me a inseri-lo também na Inteligência Visual-Espacial e na Inteligência Musical.

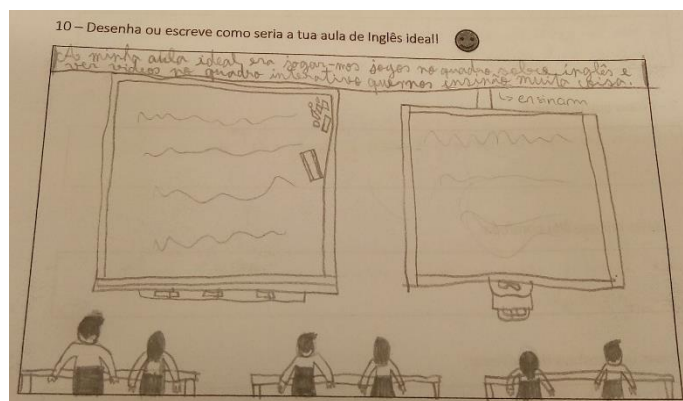


Figura 20 - Desenho do aluno A8

O aluno A9, no questionário inicial, escolhe *“tudo a ver comigo”* nas opções referentes às Inteligências Corporal-Cinestésica, Interpessoal e Naturalista. No que toca ao desenho, encaixa-se na Inteligência Interpessoal, pois o aluno desenhou-se em diálogo com a professora. Quanto à resposta à questão 5 do segundo PIA, o aluno afirma *“Gostei muito quando foi os jogos do Halloween. Também gostei muito do jogo no recreio (recycling). Também quando jogamos no quadro enterativo das horas”*, revelando nestas respostas as

Inteligências do tipo Visual-Espacial e Naturalista.

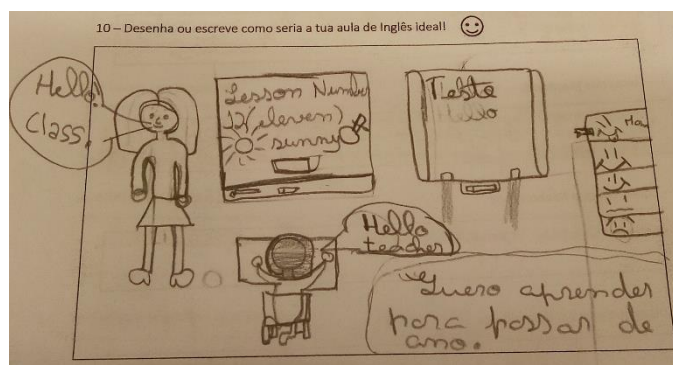


Figura 21 - Desenho do aluno A9

O aluno A10, no questionário inicial, revela identificar-se com as Inteligências Visual-Espacial e Naturalista. No que toca ao desenho, o aluno sentiu necessidade de acrescentar *“Juntar as mesas, fazer mais atividades plásticas, cantar mais canções e ir a visitas de estudo”* e, como se pode observar na figura abaixo, primeiro o aluno desenhou um autocarro e apagou, de seguida desenhou as mesas juntas. Podemos inserir este desenho nas Inteligências Corporal-Cinestésica, Musical e Naturalista. Em relação à resposta à questão 5 do segundo PIA, o aluno escreveu *“A minha aula perfeita foi o jogo da mímica”*, que pode ser inserida nas Inteligências Lógico-Matemática e Interpessoal. Este aluno ainda não parece estar certo da forma como aprende melhor. No entanto, os dados recolhidos são escassos para podermos classificar melhor o tipo de inteligência predominante, neste aluno, neste momento da sua escolaridade.

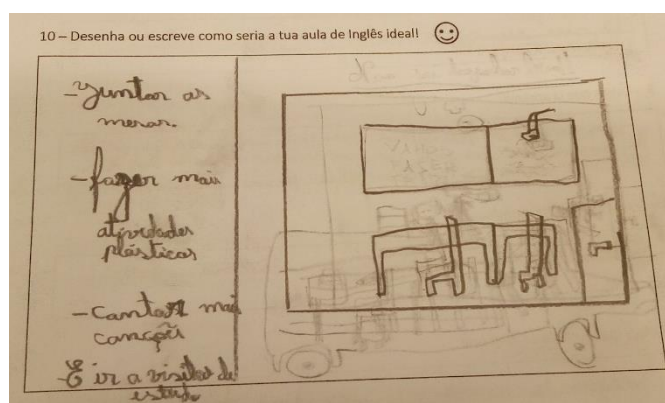


Figura 22 - Desenho do aluno A10

O aluno A11, no questionário inicial, identifica-se com as Inteligências Corporal-Cinestésica, Visual-Espacial e Naturalista. Este aluno preferiu expressar-se a escrever *“A*

minha aula ideal era ter uma só aula a fazer muitos jogos no computador e ir lá para fora fazer jogos e não levar trabalhos para casa”, o que pode ser observado como Inteligência Visual-Espacial e Naturalista. No que toca à resposta à questão 5 do segundo PIA, o aluno escreveu “Foi fazer jogos de computador sobre as horas”, inserindo-se assim na Inteligência Visual-Espacial.

O aluno A12, no questionário inicial, identificou-se com as Inteligências Corporal-Cinestésica, Visual-Espacial e Musical. Este aluno escolheu não desenhar, no entanto escreveu *“A minha aula de Inglês seria ideal a jogarmos um dia com uma professora, e outro dia dar aulas normais, e outro fazer-mos coisas a pares (folhas)”*. No que toca à resposta à questão 5, o aluno escreveu *“A coisa ideal era que nos fosemos lá para fora a brincar mas brincar a coisas que se possa aprender inglês (recyclagem, mimica sobre as regras de sala de aula)”* o que aponta para uma Inteligência Naturalista e Corporal-Cinestésica.

O aluno A13, no questionário inicial, identificou-se com as Inteligências Corporal-Cinestésica, Musical e Naturalista. No que toca ao desenho, podemos ver que desenhou a professora a anunciar que vão jogar, e ainda decidiu acrescentar uma frase *“A minha aula ideal é que ouve-se pouco barulho e que ouve-se muitos jogos”* que pode ser inserido na Inteligência Visual-Espacial. Quanto à resposta à questão 5 do segundo PIA, *“A minha aula de Inglês ideal é se fosse-mos lá para fora fazer jogos divertidos”*, que parece encaixar-se num tipo de Inteligência Naturalista.

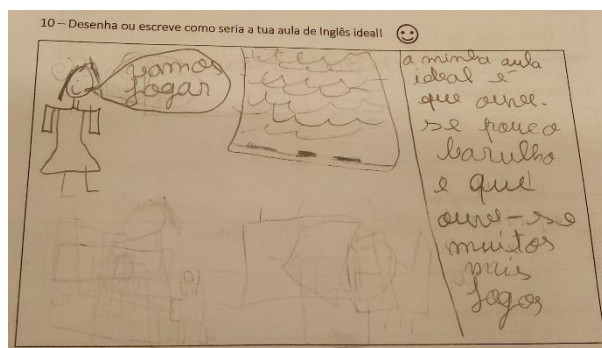


Figura 23 - Desenho do aluno A13

O aluno A14, no questionário inicial, identificou-se com as Inteligências Visual-Espacial e Naturalista. No que toca ao desenho, o aluno desenhou-se a si próprio a dar a aula com suportes visuais, assim inserindo-se nas Inteligências Lógico-Matemática e Visual-Espacial. Talvez possa ser inserido também na Inteligência Interpessoal visto que o aluno se desenhava a interagir com a turma. Quanto à resposta à questão 5 do segundo PIA, *“Era dar a aula lá fora e aprender várias coisas novas”*, esta revela um tipo de Inteligência Naturalista.



Figura 24 - Desenho do aluno A14

O aluno A15, no questionário inicial, identificou-se com as Inteligências Musical e Naturalista. No que toca ao desenho, o aluno decidiu não desenhar e escreveu *“Uma aula a ver filmes e a brincar”*, resposta que podemos associar à Inteligência Visual-Espacial, o que não deixa de ser estranho, uma vez que opta por não desenhar. Em relação à resposta à questão 5 do segundo PIA, escreveu *“A minha aula ideal foi a aula que fizemos lá fora”*, resposta que podemos inserir na Inteligência Naturalista.

O aluno A16, no questionário inicial, identificou-se com as Inteligências Visual-Espacial, Musical e Intrapessoal. No que toca ao desenho, o aluno apenas desenhava o quadro interativo e sentiu necessidade de acrescentar uma frase, *“Jogar, filmes, vídeos no computador”*, que aponta para uma inteligência do tipo Visual-Espacial. A resposta à questão 5 do segundo PIA, *“Eu queria estudar, jogar no computador e aprender”*, vem corroborar esta classificação, revelando, novamente, uma inteligência de tipo Visual-Espacial e Intrapessoal.

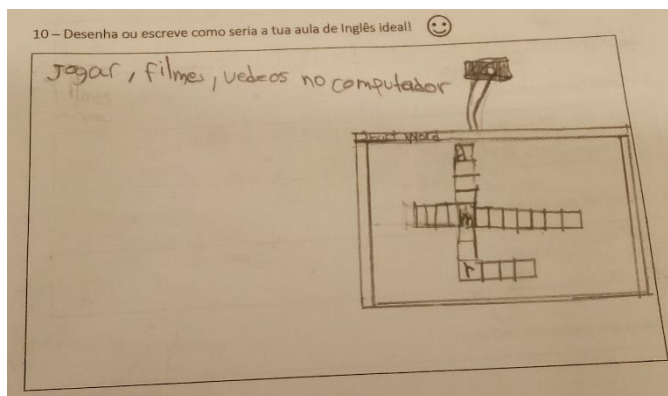


Figura 25 - Desenho do aluno A16

O aluno A17 não preencheu o questionário inicial. Referente ao desenho do primeiro PIA, o aluno desenhou suportes visuais feitos por ele, o que nos leva a inseri-lo no grupo de alunos que revelam uma inteligência do tipo Visual-Espacial. Quanto à resposta à questão 5 do segundo PIA, *"Gosto mais de jogar jogos fixes no recreio"*, esta revela outro tipo de inteligência, a Naturalista.

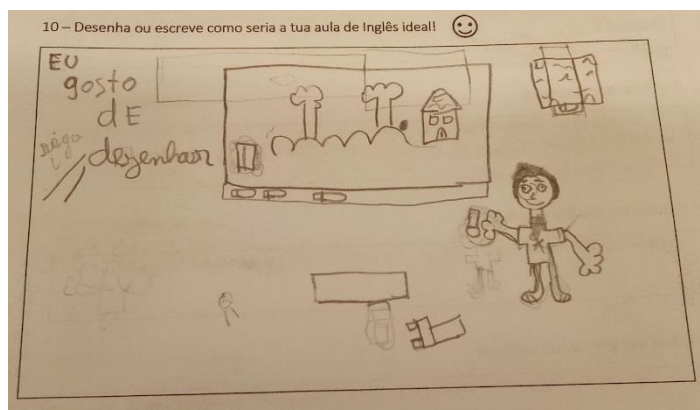


Figura 26 - Desenho do aluno A17

O aluno A18 também não preencheu o questionário inicial. No que se refere ao desenho, preferiu escrever em vez de desenhar, e escreveu o seguinte, *"A aula perfeita era a jogar jogos no computador sobre inglês. Sem levar trabalhos para casa ou ir lá para fora jogar jogos"*. O aluno pode então inserir-se na Inteligência Naturalista e na Inteligência Visual-Espacial. Em relação à resposta à questão 5 do segundo PIA, *"A minha aula ideal em Inglês foi o dia do Halloween"*, esta leva-nos a inseri-lo também no grupo de alunos essencialmente detentores de uma inteligência do tipo na Visual-Espacial.

Terminada esta apresentação e interpretação de dados referentes à primeira categoria, antes de avançar, importa sintetizar os dados. Assim, a tabela seguinte (cf. Tabela 12) apresenta uma síntese recapitulativa dos dados.

Tabela 12 – Síntese dos tipos de inteligências predominantes em cada aluno

| Alunos | Tipo(s) de Inteligência Predominante(s) |
|--------|--|
| A1 | Inteligência Naturalista |
| A2 | Inteligências Visual-Espacial e Naturalista |
| A3 | Inteligências Lógico-Matemática, Visual-Espacial, Musical e Naturalista |
| A4 | Inteligências Lógico-Matemática, Corporal-Cinestésica, Visual-Espacial, Intrapessoal, Verbal-Linguística e Naturalista |
| A5 | Inteligências Corporal-Cinestésica, Naturalista, Visual-Espacial e Verbal-Linguística |
| A6 | Inteligências Lógico-Matemática, Corporal-Cinestésica, Visual-Espacial, Musical e Intrapessoal |
| A7 | Inteligências Naturalista, Visual-Espacial e Verbal-Linguística |
| A8 | Inteligências Visual-Espacial, Musical e Intrapessoal |
| A9 | Inteligências Corporal-Cinestésica, Interpessoal, Naturalista e Visual-Espacial |
| A10 | Inteligências Visual-Espacial, Naturalista, Corporal-Cinestésica, Musical, Lógico-Matemática e Interpessoal. |

| | |
|-----|--|
| A11 | Inteligências Corporal- Cinestésica, Visual-Espacial e Naturalista |
| A12 | Inteligências Corporal- Cinestésica, Visual-Espacial, Musical e Naturalista |
| A13 | Inteligências Corporal- Cinestésica, Musical, Naturalista e Visual-Espacial |
| A14 | Inteligências Visual-Espacial, Lógico-Matemática, Naturalista e Interpessoal |
| A15 | Inteligências Musical, Naturalista e Visual-Espacial |
| A16 | Inteligências Visual-Espacial, Musical e Intrapessoal |
| A17 | Inteligências Visual-Espacial e Naturalista |
| A18 | Inteligência Visual-Espacial |

3.3.2. Segunda Categoria

Relativamente à segunda categoria (Categoria B – Diferenciação Pedagógica (Atividades e Recursos Didáticos), os dados são provenientes das respostas à questão 2 do segundo PIA (cf. Anexo 5) e das notas de campo. O intuito desta categoria é perceber se as atividades escolhidas e recursos didáticos utilizados ao longo do período de estágio, que foram adaptados consoante as respostas dos alunos ao questionário e ao primeiro PIA (mostrando as percepções dos alunos relativamente a eles próprios e ao seu modo de aprendizagem), realmente os ajudaram a adquirir de forma mais eficaz os conhecimentos previstos para o 4º ano na disciplina de Inglês (1º período letivo).

Após observarmos todas as respostas à questão 2 – *O que me ajudou a aprender melhor foi: (enumera por ordem de preferência, de 1 a 8)* – tendo em conta de que se trata de recursos didáticos escolhidos pela professora e utilizados durante todas as aulas, podemos verificar, na tabela abaixo (cf. Tabela 13), qual a atividade que os alunos assinalaram como “preferência 1” e se as suas escolhas confirmam ou infirmam as suas percepções quanto às melhores maneiras de aprendizagem no que toca a si mesmos, com base no cruzamento de dados da primeira categoria (Questionário e PIA 1) com esta segunda categoria (PIA 2):

Tabela 13 – Atividade preferida dos alunos e confirmação ou não confirmação tendo em conta as respostas da categoria anterior

| Aluno | Preferência 1 | Confirmação | Infirmção |
|-------|-------------------------------|-------------|-----------|
| A1 | Jogo no exterior | x | |
| A2 | Jogo no exterior | x | |
| A3 | Trabalho manual | | x |
| A4 | Powerpoints e flashcards | x | |
| A5 | Fichas feitas individualmente | | x |
| A6 | Jogo no exterior | | x |
| A7 | Powerpoints e flashcards | x | |
| A8 | Canções | x | |
| A9 | Powerpoints e flashcards | x | |
| A10 | Jogo de mímica | x | |
| A11 | Jogo no exterior | x | |

| | | | |
|-----|---------------------------|---|---|
| A12 | Jogo no exterior | x | |
| A13 | Trabalho manual | x | |
| A14 | Jogo no exterior | x | |
| A15 | Jogo no quadro interativo | x | |
| A16 | Jogo de mímica | | x |
| A17 | Jogo no exterior | x | |
| A18 | Trabalho manual | | x |

Esta informação, cruzada com a categoria anterior, ajuda-nos a perceber que a maioria dos alunos (13 em 18) manteve a sua perceção no que se refere à forma como aprende melhor, desde os dados recolhidos no início do período (outubro) até ao fim do período (dezembro).

Apesar de nenhum aluno ter escolhido como primeira preferência os esquemas no quadro, eu pude observar que estes ajudaram os alunos que se identificam com a Inteligência Visual-Espacial a compreender melhor a matéria, no caso, os conteúdos relacionados com o tema “Recycling” (sessão III – What can we do to protect the planet?). As fichas feitas em seguida na aula (ver anexo 6 e 7), e o jogo feito no recreio na sessão seguinte (sessão IV – Let’s Protect the Planet by Playing Outside), mostraram que os alunos conseguiram adquirir e mobilizar novo vocabulário, nomeadamente a estrutura gramatical “can” e “can’t”.

É também relevante e importante referir que talvez a predominância da preferência pela aula no exterior se possa explicar por se tratar de uma novidade para os alunos, poderem fazer uma atividade no recreio, numa aula de Inglês, e não por de facto se relacionar com o tipo de inteligência com que mais se identificam.

Terminada esta apresentação de dados referentes à segunda categoria, antes de avançar, importa fazer síntese recapitulativa relativa às preferências dos 18 alunos e às atividades correspondentes realizadas pela professora-estagiária. A tabela seguinte (cf. Tabela 13) apresenta essa síntese recapitulativa.

Tabela 14 – Síntese da preferência dos alunos e descrição das atividades/recursos respectivos a essa preferência

| Alunos | Preferência 1 | Descrição da Atividade/Recursos |
|------------------------------------|-------------------------------|---|
| 7 (A1, A2, A6, A11, A12, A14, A17) | Jogo no Exterior | Atividade realizada na aula do dia 20 de novembro de 2017, em que os alunos desenharam no pavimento do recreio, com giz, os três contentores, e em que foram divididos em três grupos. De seguida, tiveram de tomar a decisão em grupo sobre em qual contentor colocar objetos reais e flashcards com palavras, procedendo à separação do lixo. |
| 3 (A3, A13, A18) | Trabalho Manual | Atividade realizada na aula do dia 27 de novembro de 2017 que consistiu na construção de um relógio. |
| 3 (A4, A7, A9) | Powerpoints e Flashcards | Recursos utilizados em todas as aulas. |
| 1 (A5) | Fichas Feitas Individualmente | Realizadas na aula do dia 9 de novembro de 2017 (cf. Anexo 6) |
| 1 (A8) | Canções | Usadas na aula de Halloween do dia 30 de outubro de 2017, na aula sobre as horas do dia 27 de novembro de 2017, e na aula de Natal do dia 14 de dezembro de 2017. |
| 2 (A10, A16) | Jogo de Mímica | Atividade da aula de 16 de outubro de 2017, que consistiu num jogo em que os alunos tiveram de usar expressões físicas e faciais para os outros alunos conseguirem adivinhar qual era a frase em questão referente à linguagem de sala de aula. |
| 1 (A15) | Jogo no Quadro Interativo | Atividade da aula de 27 de novembro de 2017, que consistiu num jogo de computador, projetado no quadro interativo, em que os alunos tinham de colocar no relógio a hora correta. |
| 0 | Esquemas no Quadro | Recursos usados nas aulas de 9 de novembro de 2017 (cf. Figura 8) e de 11 de dezembro de 2017 (cf. Figura 12). |

REFLEXÃO FINAL

“Segundo Zeichner (1993: 16), o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Além disso acrescenta que “na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência (...)” (Nunes, 2000, p.12)

Introduzo a minha reflexão final com esta citação, pois considero que, de facto, o processo de reflexão é muito importante para um bom profissional na área do ensino, e aprender a refletir sobre todas as minhas ações como professora ajudou-me bastante para o meu projeto em si, visto ser sobre diferenciação pedagógica. Se o professor quer aplicar a diferenciação pedagógica na sua sala de aula, necessita de refletir todos os dias sobre a sua prática e sobre os seus alunos, para assim poder conceber e adaptar estratégias de ensino cada vez mais adequadas aos diferentes ritmos e características dos alunos.

Dewey (1959) afirma que o pensamento reflexivo é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p.3). Lalande e Abrantes (1996) consideram que “os dados e as ideias são as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque da interação entre eles há-de surgir uma conclusão” (p.47) e ainda explicam,

“Os dados são fornecidos pela observação, direta ou indireta, ou mesmo pela memória; as ideias nascem da inferência; a inferência, embora parta do que é real e observado, situa-se ao nível do possível, do previsível, da conjectura ou mesmo da imaginação, daí que toda a inferência exija uma dupla verificação (...) ela tem que ser confrontada com o que é observado e real, para poder vir a aceitar-se ou a rejeitar-se.” (Lalande & Abrantes, 1996, p.47)

Ora, realmente é esse o processo, mas na minha opinião, eu explicaria de outra forma, talvez mais simplificada. Para mim refletir é pegar nas expectativas que temos de algo, confrontá-las com o que realmente aconteceu, pensar o que deu certo e errado, descobrir porque é que deu certo e porque é que deu errado, e retirar uma conclusão para agirmos adequadamente da próxima vez. E penso que isto seja um exercício constante da nossa mente. É um processo que não tem fim.

Mais especificamente, Nunes (2000) descreve como esse processo acontece no caso de um professor, indo ao encontro daquilo que eu penso, dizendo,

“(...) temos um primeiro momento de surpresa em que o professor se deixa surpreender pelo que o aluno faz; segue-se um segundo momento, em que o professor reflecte sobre esse facto – pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez; num terceiro momento reformula o problema suscitado pela situação; finalmente, num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese – por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa.” (Nunes, 2000, p.13).

Portanto, um professor não pode deixar de aprender quando deixa de ser estagiário. Um professor está em constante aprendizagem, pois depara-se sempre com novas situações.

Como já referi na introdução deste trabalho, a escolha do tema do meu projeto deve-se à minha reflexão sobre experiências pessoais e aquilo que eu gostaria de mudar no ensino como professora. Inicialmente as minhas expectativas eram, ingenuamente, de que seria fácil adaptar os meus planos de aula e as minhas estratégias de ensino aos estilos de aprendizagens e personalidades dos meus alunos. No entanto, diferenciar o ensino revelou-se ser uma tarefa bem mais complexa do que eu alguma vez imaginara.

Durante todo este percurso, desde o início do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB, posso afirmar que tudo aconteceu a um ritmo bastante alucinante, e que todas as experiências foram enriquecedoras, permitindo-me amadurecer tanto pessoalmente como profissionalmente. Aprendi a não me recriminar tanto e pensar “se eu fiz o melhor que pude, isso merece ser aplaudido, mesmo que o resultado final não reflita o meu esforço”. Como futura professora, pretendo incutir essa ideia nos meus alunos, aqueles que se esforçam, mas ficam frustrados com os resultados, pretendo mostrar-lhes que não são “burros”. Pretendo desmistificar esta ideia tão permanente de “burrice”, e que ouvi tantas vezes da boca de vários alunos bem como relevar a importância de que cada um se desenvolve ao seu próprio ritmo e com interesses diferentes.

Este projeto, para mim, não é um mero trabalho académico sobre a diferenciação pedagógica e os diferentes tipos de inteligências. Subjacente ao meu projeto encontra-se a vontade de que todos os professores ajam de modo a que os alunos possam explorar várias formas de aprendizagem e descobrir quais se adequam melhor a eles. Ou seja, muni-

los com o necessário para chegarem ao seu potencial máximo, e assim poderem crescer com autoconfiança na sua aprendizagem e no seu estudo. Não há alunos “burros”, há sim alunos frustrados, desinteressados, com falta de confiança e com baixa autoestima. A meu ver, se todos os professores derem o primeiro passo no sentido de conhecer cada aluno, e tentarem adequar as atividades a cada um (que já entendemos que é um processo complexo), algo pode mudar para melhor.

A primeira fase de observação ocorrida durante as três primeiras semanas de estágio revelou-se bastante importante, pois permitiu-me recolher informação sobre os alunos. O desejo de conhecer mais sobre cada um deles veio instintivamente, no entanto percebi mais tarde que é obrigatoriamente necessário para fazer a diferenciação pedagógica na sala de aula, ou seja, aprendi que um professor que não conhece minimamente os seus alunos, nunca poderá ajudá-los. Um professor, principalmente um professor do 1º ciclo tem de ter em atenção que está a interagir com crianças. Se muitas vezes um adolescente ou jovem adulto ainda não descobriu de que forma aprende melhor, ou de que forma estuda melhor, com certeza uma criança também ainda não descobriu. Vejo então o professor também como a pessoa que deve ajudar o aluno a descobrir o que funciona melhor para ele. Todos os documentos que criei, como o Questionário e os Planos Individuais do Aluno, serviram também para conhecer melhor os alunos e ir adaptando as minhas estratégias ao longo do tempo.

Já numa fase de Intervenção, aprendi que para criar planos de aula que funcionem (principalmente que funcionem para todos os diferentes alunos), tem de ser na base de tentativa-erro, pois foram poucos aqueles que deram certo imediatamente. Penso que posso dizer que em todas as aulas precisei de improvisar. No entanto, por mais que seja complexa a diferenciação pedagógica, a maior dificuldade que senti foi precisamente quando tinha de deixar de lado essa parte, o meu lado empático, compreensivo e tolerante como professora. Tive de aprender assim, a ser mais assertiva, e interiorizar que ser assertiva não é ser desumana, e que também sem essa característica um professor não consegue dar aulas.

É interessante referir que desde o momento em que o estágio terminou até ao momento em que terminei de escrever o presente relatório, continuei o processo de reflexão e aprendizagem e, sendo assim, o meu pensamento também mudou. No fim do estágio senti que tinha feito tudo o que era necessário fazer apesar do tempo escasso para

implementar o projeto. Pensei ter refletido bastante na minha prática à medida que o estágio foi decorrendo, devido ao caráter já reflexivo do projeto.

Tratando-se o meu projeto de uma jornada sobre conhecer os alunos e permitir-lhes conhecerem-se a si mesmos, não posso deixar de mencionar que o tempo foi curto para esse processo, sendo o meu projeto então apenas o início de algo que quero continuar a aplicar quando lecionar de facto.

Contudo, posso afirmar que o grande objetivo das minhas aulas foi atingido com sucesso, pois consegui chegar, de uma forma ou de outra, a todos os alunos, ajudando-os a pensar sobre a própria aprendizagem e a entender de que forma aprendem com mais facilidade e, de facto, pude observar e concluir que as atividades direccionadas a cada tipo de inteligência fizeram os alunos reter a informação muito melhor do que se as aulas tivessem sido lecionadas de uma forma padronizada.

Por último, quero apenas deixar registado que aquilo que retiro desta experiência é muito amor pela arte de ensinar e muito orgulho em mim mesma, por ter sido mais forte do que julgava e nunca ter desistido até ao último ponto final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Aveiro. *Projeto Educativo 2013-2017*. Obtido em outubro de 2017, de http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In Bártolo Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora
- Alves, C. (2013). *O Diário de Grupo enquanto promotor da participação democrática*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Atlet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o ensino e a aprendizagem (3.º e 4.º anos)*, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação. Obtido em outubro de 2017, de <http://www.dge.mec.pt/portugues>.
- Cadima et al. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico – alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Campbell et al. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Coelho, M. & Simões, A. R. (2017). As imagens das línguas de alunos do 2º ciclo do ensino básico: foco nas línguas curriculares. In Melo-Pfeifer, S. & Simões, A. R. (Org.). *Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas* (pp. 29-55). Santarém: Instituto Politécnico de Santarém/Escola Superior de Educação
- Cohen et al. (2003). *Research Methods in Education* (5th edition). UK: Routledge Falmer
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática (2ª ed.)*. Coimbra: Edições Almedina SA
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind – the theory of multiple intelligences*. USA: Basic Books
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula – como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora

- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.43-61). Porto: Porto Editora
- Martins, A. M. (2012). *Plano Individual de Trabalho: estratégia de promoção de autonomia*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor- estagiário de Inglês* (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Niza, S. (1998). *A organização do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. Inovação, 1, pp. 77-98
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: portfólios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégia de desenvolvimento profissional*. Cadernos CRIAP. Lisboa: ASA Editores
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Tipave, Indústrias Gráficas
- Portugal, G & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rodrigues, D. (Org.). (2003). *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 54/. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018.
(sobre “Educação Inclusiva”).

ANEXOS

Anexo 1 – Fotografias do Centro Escolar



Anexo 2 - Questionário

Questionário para o Projeto de Investigação-Ação “Diferenciação Pedagógica na Aula de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico”

Olá! Sou aluna da Universidade de Aveiro, estou no 2º ano do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e preciso da tua ajuda para o meu projeto final!



Responde, por favor, às seguintes questões. Só precisas de colocar uma cruz (x) no nível que se adequa mais a ti. O nível 1 corresponde a “nem pensar”, o nível 2 corresponde a “um pouco”, o nível 3 corresponde a “mais ou menos”, o nível 4 corresponde a “muito”, e o nível 5 corresponde a “tem tudo a ver comigo”.

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Aprendo melhor através de textos escritos, histórias e memorização. | | | | | |
| Aprendo melhor quando posso experimentar por mim mesmo. | | | | | |
| Aprendo melhor quando faço/vejo gestos e através de trabalhos manuais. | | | | | |
| Aprendo melhor quando existem suportes visuais como mapas, imagens e/ou vídeos. | | | | | |
| Aprendo melhor através do ritmo, como quando canto e/ou oiço canções, e através de palmas. | | | | | |
| Aprendo melhor através de diálogo e discussão com os colegas/professor/pais. | | | | | |
| Aprendo melhor quando tenho tempo para pensar sobre a matéria sozinho. | | | | | |
| Aprendo melhor quando posso estar em contacto com a natureza. | | | | | |

Fico muito agradecida pela tua participação! 😊

A Professora Estagiária,

Questionário para o Projeto de Investigação-Ação "Diferenciação Pedagógica na Aula de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico"

Olá! Sou aluna da Universidade de Aveiro, estou no 2º ano do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e preciso da tua ajuda para o meu projeto final!



Responde, por favor, às seguintes questões. Só precisas de colocar uma cruz (x) no nível que se adequa mais a ti. O nível 1 corresponde a "nem pensar", o nível 2 corresponde a "um pouco", o nível 3 corresponde a "mais ou menos", o nível 4 corresponde a "muito", e o nível 5 corresponde a "tem tudo a ver comigo".

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Aprendo melhor através de textos escritos, histórias e memorização. | | | X | | |
| Aprendo melhor quando posso experimentar por mim mesmo. | | | X | | |
| Aprendo melhor quando faço/vejo gestos e através de trabalhos manuais. | | | | X | |
| Aprendo melhor quando existem suportes visuais como mapas, imagens e/ou vídeos. | | | | | X |
| Aprendo melhor através do ritmo, como quando canto e/ou oiço canções, e através de palmas. | | | | X | |
| Aprendo melhor através de diálogo e discussão com os colegas/professor/pais. | | | | X | |
| Aprendo melhor quando tenho tempo para pensar sobre a matéria sozinho. | | | | X | |
| Aprendo melhor quando posso estar em contacto com a natureza. | | | | | X |

Fico muito agradecida pela tua participação! 😊

A Professora Estagiária,

Biliana Rebelo

a

Questionário para o Projeto de Investigação-Ação "Diferenciação Pedagógica na Aula de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico"

Olá! Sou aluna da Universidade de Aveiro, estou no 2º ano do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e preciso da tua ajuda para o meu projeto final!



Responde, por favor, às seguintes questões. Só precisas de colocar uma cruz (x) no nível que se adequa mais a ti. O nível 1 corresponde a "nem pensar", o nível 2 corresponde a "um pouco", o nível 3 corresponde a "mais ou menos", o nível 4 corresponde a "muito", e o nível 5 corresponde a "tem tudo a ver comigo".

| Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Aprendo melhor através de textos escritos, histórias e memorização. | | | X | | |
| Aprendo melhor quando posso experimentar por mim mesmo. | | | | X | |
| Aprendo melhor quando faço/vejo gestos e através de trabalhos manuais. | | X | | | |
| Aprendo melhor quando existem suportes visuais como mapas, imagens e/ou vídeos. | | | | | X |
| Aprendo melhor através do ritmo, como quando canto e/ou oiço canções, e através de palmas. | | | | | X |
| Aprendo melhor através de diálogo e discussão com os colegas/professor/pais. | | | X | | |
| Aprendo melhor quando tenho tempo para pensar sobre a matéria sozinho. | | | | | X |
| Aprendo melhor quando posso estar em contacto com a natureza. | | | | X | |

Fico muito agradecida pela tua participação! 😊

A Professora Estagiária,

Liliana Rebelo

Anexo 3 – Ficha de Informação sobre Pais dos Alunos

| E. Educação | | | Agregado Familiar | | | | Profissão | | Idade | | Habilitações | |
|-------------|-----|------|-------------------|-----|-----|------|---|------------------------|-------|-----|--------------|--------------|
| Pai | Mãe | Out. | Pai | Mãe | Irm | Out. | Pai | Mãe | Pai | Mãe | Pai | Mãe |
| | | | | | | | | | | | | |
| | x | | x | x | | | Óptico | Gestora de Clientes | 38 | 37 | Bacharelato | Bacharelato |
| | x | | | x | x | | - | Auxiliar de serviços | 55 | 35 | - | 9º A |
| | x | | x | x | x | | Técnico de Eletrónica | Cabeleireira | 42 | 35 | 12º A | 12º A |
| | x | | | x | x | x | Empregado Fabril | Estudante | 31 | 24 | 8º A | 9º A |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | x | | | x | x | | Oficial da Marinha Mercante | Educadora de Infância | 41 | 43 | Licenciatura | Licenciatura |
| | x | | x | x | x | | Encarregado de Secção | Doméstica | 59 | 42 | EB | EB |
| | | | | | | | | | | | | |
| | x | | x | x | | | Empresário | Administrativa | 38 | 40 | 9º A | 12º A |
| | x | | x | x | x | | Empresário | Consultora | 44 | 37 | Mestrado | Licenciatura |
| | x | | x | x | | | Mecânico | Operária fabril | 39 | 34 | 9º A | 9º A |
| | x | | x | x | x | | Motorista de Pesados | Assistente Operacional | 42 | 39 | 8º A | 12º A |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| x | | | x | x | | | Operário do Centro de Gestão de Tráfego | Logista | 40 | 33 | 12º A | 12º A |
| | x | | x-P | x | | | - | Empregada de Mesa | 31 | 29 | 6º A | 9º A |
| | x | | x | x | x | | Serralheiro | Sócia-gerente | 36 | 33 | 10º A | 12º A |

Anexo 4 – Primeiro Plano Individual do Aluno

| Plano Individual do Aluno | |
|---|--|
| [Semana: 6 de novembro a 10 de novembro] | |
| 1 – O que eu gosto mais nas aulas de Inglês é... porque... | |
| 2 – O que eu gosto menos nas aulas de Inglês é... porque... | |
| 3 – Coisas que já aprendi: | |
| 4 – Coisas em que sou bom/boa: | |
| 5 – Coisas que gostava de melhorar: | |
| 6 – O que consegui fazer sozinho/a: | |

7 – O que consegui fazer com ajuda:

8 – O que tive dificuldades em fazer:

9 – O que não fui capaz de fazer:

10 – Desenha ou escreve como seria a tua aula de Inglês ideal! 😊

Opinião da Professora:

Plano Individual do Aluno

[Semana: 6 de novembro a 10 de novembro]

1 – O que eu gosto mais nas aulas de Inglês é... porque...

O que eu gosto mais é de fazer jogos porque é muito fixe e divertido.

2 – O que eu gosto menos nas aulas de Inglês é... porque...

O que eu gosto menos é de escrever o sumário porque não gosto de escrever.

3 – Coisas que já aprendi:

- Days of the week: Monday...
- Months of the year: May...
- Ordinal numbers: 1st...

4 – Coisas em que sou bom/boa:

- de cantar as músicas de rock - Ordinal numbers
- Days of the week - nos números
- nos cores

5 – Coisas que gostava de melhorar:

Eu gostava de melhorar nos verbos.

6 – O que consegui fazer sozinho/a:

Eu consegui fazer sozinho as coisas do meu livro.

7 - O que consegui fazer com ajuda:

Eu consegui fazer com ajuda algumas coisas da capa de Inglês.

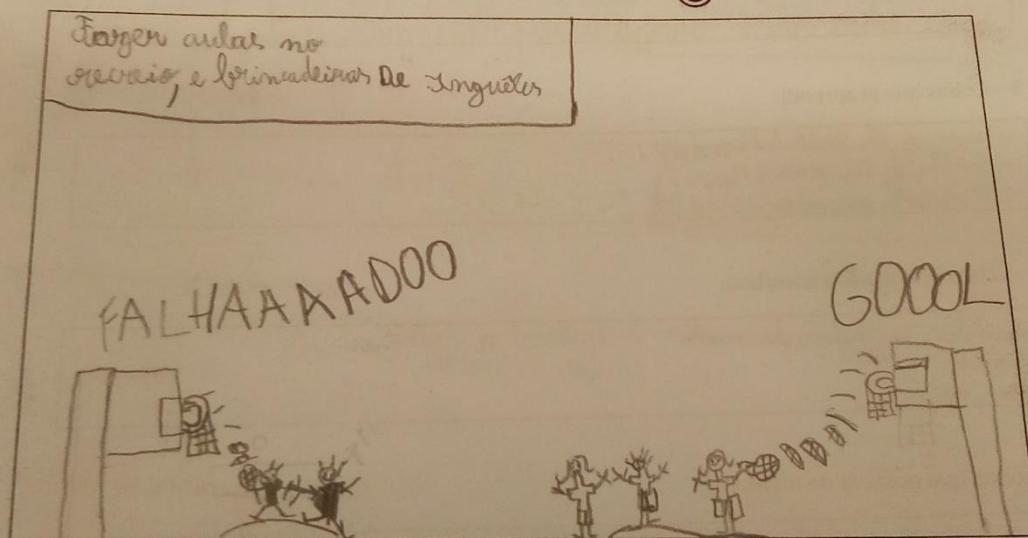
8 - O que tive dificuldades em fazer:

O que tive dificuldades foi as coisas da capa.

9 - O que não fui capaz de fazer:

Eu consegui fazer sozinho foi a capa do livro.

10 - Desenha ou escreve como seria a tua aula de Inglês ideal! 😊



Opinião da Professora:

Francisca, um jogo de basquetebol na aula de Inglês é um bocado impossível, mas espero que tenhas gostado e aprendido com o jogo do recreio. É uma aluna muito empenhada e participativa, mas tem de aprender a não interromper tanto a aula.

Anexo 5 – Segundo Plano Individual do Aluno

Plano Individual do Aluno Final

[1º Período]

1 – O que eu gostei mais nas aulas de Inglês foi...

| |
|--|
| |
|--|

2 – O que me ajudou a aprender melhor foi: (enumera por ordem de preferência, de 1 a 8)

- ☐ O jogo da mímica com o vocabulário de sala de aula (Classroom Language)
- ☐ O powerpoint e os flashcards do Halloween
- ☐ O esquema no quadro sobre a estrutura "can"/ "can't (Recycling)
- ☐ As fichas feitas individualmente
- ☐ O jogo no recreio (Recycling)
- ☐ O jogo no quadro interativo sobre as horas
- ☐ A construção do relógio
- ☐ As canções usadas ao longo das aulas

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

3 – Coisas em que sou bom/boa na aula de Inglês:

| |
|--|
| |
|--|

4 – O que ainda tenho dificuldades em fazer:

| |
|--|
| |
|--|

5 – A minha aula de Inglês ideal, agora que já acabou o 1º Período! (desenha ou descreve)

DEMO VERSION

Plano Individual do Aluno Final

[1º Período]

1 – O que eu gostei mais nas aulas de Inglês foi...

os jogos no computador.

2 – O que me ajudou a aprender melhor foi: (enumera por ordem de preferência, de 1 a 8)

- ☐ O jogo da mímica com o vocabulário de sala de aula (Classroom Language)
- ☐ O powerpoint e os flashcards do Halloween
- ☐ O esquema no quadro sobre a estrutura "can"/ "can't (Recycling)
- ☐ As fichas feitas individualmente
- ☐ O jogo no recreio (Recycling)
- ☐ O jogo no quadro interativo sobre as horas
- ☐ A construção do relógio
- ☐ As canções usadas ao longo das aulas

1
2
3
4
5
6
7
8

3 – Coisas em que sou bom/boa na aula de Inglês:

Sou bom nas horas.

4 – O que ainda tenho dificuldades em fazer:

tenho dificuldade nos meses.

5 - A minha aula de Inglês ideal, agora que já acabou o 1º Período! (desenha ou descreve)

eu queria estudar, jogar no computador
e aprender





?





Anexo 6 – Fichas de trabalho da sessão a 9 de novembro


UNIT 1 **Worksheet 5 Recycling**


1. Find eight words and write them under the pictures.


| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P | L | A | T | R | E | E | Q | W | E | G | S | D | B |
| B | L | I | T | T | P | Z | X | C | V | R | K | G | O |
| L | A | S | D | F | A | V | B | N | M | E | L | H | T |
| U | C | C | O | M | P | O | S | T | H | E | A | P | T |
| E | V | B | N | M | E | A | S | D | F | N | F | G | L |
| B | J | H | G | F | R | D | F | G | H | B | N | H | E |
| I | D | S | A | E | S | J | K | L | L | I | B | J | S |
| N | P | L | A | N | E | T | W | E | R | N | H | I | K |
| E | R | B | A | T | T | E | R | I | E | S | G | L | L |
| T | Y | E | L | L | O | W | B | I | N | S | A | V | E |


1)  2)  3)  4) 


5)  6)  7)  8) 


2. Read  and tick ☒ or cross ☐.


1)  ☐ I can make a compost heap.

3)  ☒ I can switch off the lights.

5)  ☐ I can put bottles in the green bin.

2)  ☒ I can plant a tree.

4)  ☒ I can put paper in the blue bin.

6)  ☐ I can save water.

Name: _____

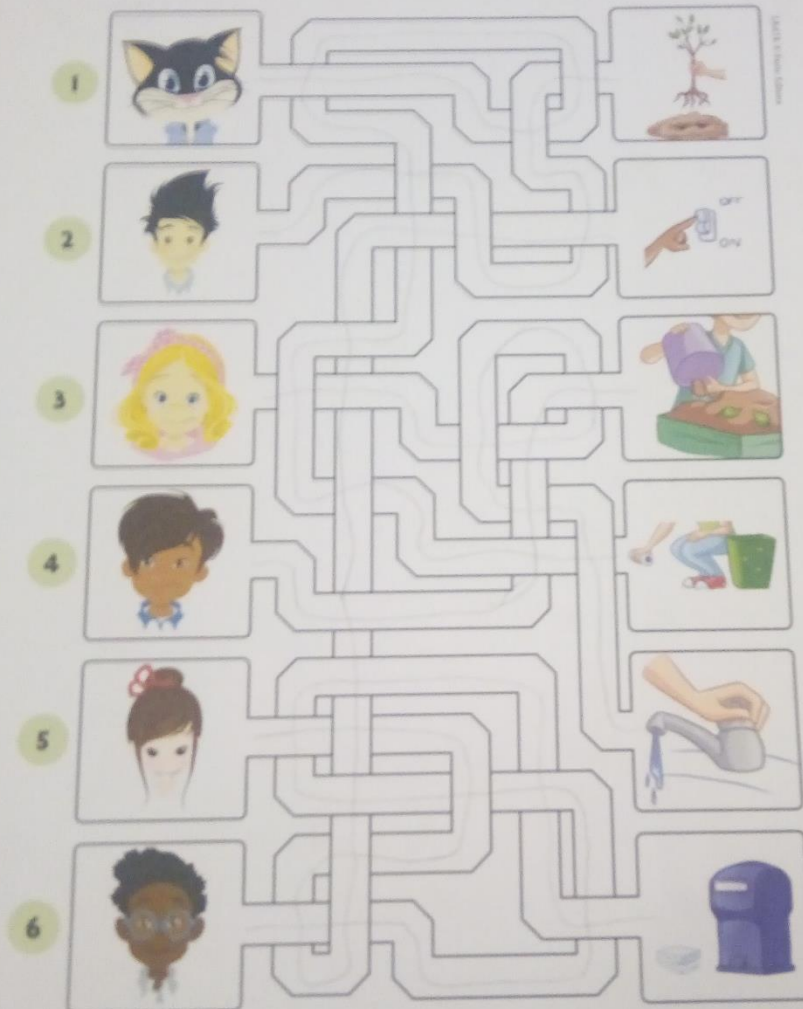
Date: _____



Worksheet 3 Recycling maze

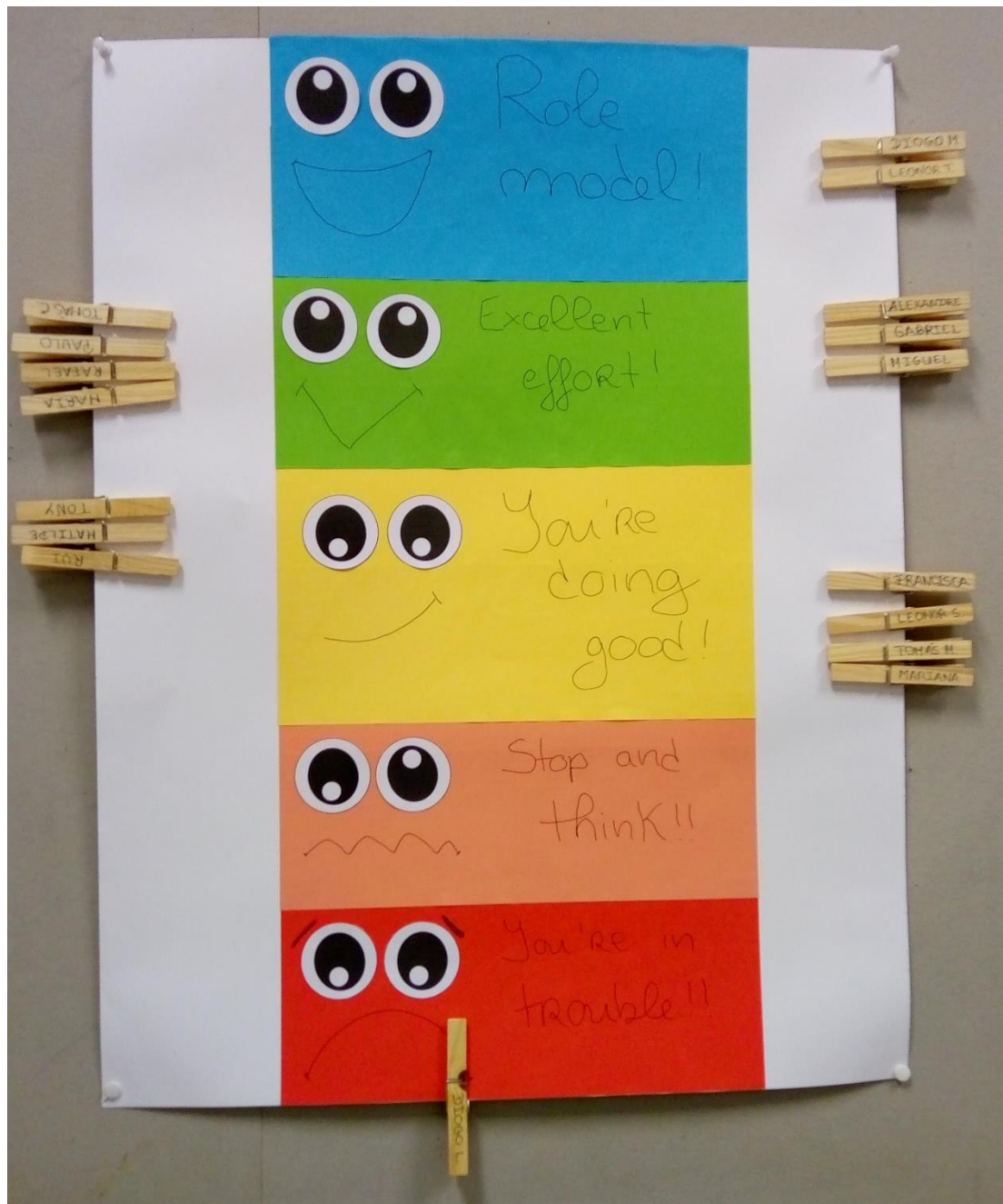
1. Look and write .

What can they do to protect the planet?



- 1 Rocky can pick up litter to protect the planet.
- 2 Ricardo can plant a tree to protect the planet.
- 3 Lucy can turn off the tap to protect the planet.
- 4 Wilson can make a compost heap to protect the planet.
- 5 Liu can switch off the light to protect the planet.
- 6 Steven can recycle to protect the planet.

Anexo 7 – Behaviour Chart construído em pares



Anexo 8 – Halloween Flashcards



Anexo 9 – Ficha da Sessão V

TIME TO ROCK

1. Listen and sing.

The time song

What time is it? What time is it?
It's eight o'clock.
Switch off the lights and go to school!
Tick, tock, tick, tock,
Tick, tock. It's half past eight.

What time is it? What time is it?
It's one o'clock.
Wash your hands and turn off the tap!
Tick, tock, tick, tock,
Tick, tock. It's half past one.

What time is it? What time is it?
It's four o'clock.
Recycle your paper in the blue bin!
Tick, tock, tick, tock,
Tick, tock. It's half past four.

Time to pack your bags and go home!

2. Link the pictures of the clock to the words in the song.

3. Over to you. Speak to a partner.

What time is it?

It's three o'clock.

26 twenty-six

Grammar
pp. 106-107